



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Creencias de los docentes de inglés del nivel secundaria  
de colegios públicos del distrito de Piura sobre la  
enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo**

Tesis para optar el Título de Licenciado en Educación. Nivel Secundaria,  
especialidad Lengua Inglesa

**Cristian Alexander Chiroque Chero**

**Asesor(es):  
Mgtr. Angela Tejada Celi**

**Piura, septiembre de 2020**



## **APROBACIÓN**

La tesis titulada “Creencias de los docentes de inglés del nivel secundaria de colegios públicos del distrito de Piura sobre la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo” presentada por el Bach. Cristian Alexander Chiroque Chero, en cumplimiento a los requisitos para optar el título de Licenciado en Educación. Nivel Secundaria, especialidad Lengua Inglesa, fue aprobada por el asesor oficial Mgtr. Angela Tejada Celi el \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ ante el tribunal integrado por:

.....

Presidente

.....

Informante





## **Dedicatoria**

*A todos los profesores de inglés de Piura*





## **Agradecimientos**

A Dios, por llevarme hasta este momento de mi historia y regalarme un lugar dentro de la Iglesia a través del Camino Neocatecumenal.

Mi enorme gratitud a la Universidad de Piura por el espacio de aprendizaje ofrecido durante estos años de estudio de pregrado.

A mi familia, por su apoyo incondicional y sincero en todos estos años de estudio.

A la Mgtr. Angela Tejada, por su valiosa asesoría en el desarrollo de este trabajo, y por su motivación durante mis estudios.

A los profesores: José López, César Azcárate, Claudia Mezones y Luzmila Flores, por sus inestimables consejos para mi desarrollo profesional y personal.

A mis mejores amigos: Marycielo, Rebeca y Félix, por escucharme siempre, aún en mis silencios.

¡Gracias totales!





## **Resumen Analítico - Informativo**

**Creencias de los docentes de inglés del nivel secundaria de colegios públicos del distrito de Piura sobre la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo**

**Cristian Alexander Chiroque Chero**

**Asesor(es): Mgtr. Angela Tejada Celi**

**Tesis**

**Licenciado en Educación. Nivel Secundaria, especialidad Lengua Inglesa**

**Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación**

**Piura, 01 de septiembre de 2020**

**Palabras claves:** Inglés como lengua extranjera, enseñanza de la gramática en EFL, Educación Secundaria, creencias docentes.

**Descripción:** Tesis de título de Licenciado en Educación perteneciente a la línea de investigación sobre las creencias de los profesores. El autor presenta los resultados de la investigación acerca de las creencias de los profesores de inglés de escuelas públicas de Piura sobre los distintos aspectos de la enseñanza de la gramática desde un enfoque comunicativo

**Metodología:** La investigación corresponde al paradigma positivista, de tipo descriptivo-cuantitativo basado en el modelo de cuestionario.

**Resultados:** El texto de la tesis está dividido en cuatro capítulos. El primero se refiere al planteamiento del problema de la investigación, los objetivos y la justificación. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, en el cual se presentan los aspectos referidos a la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo. En el tercer capítulo se plantea la metodología de la investigación que se enmarca en un diseño cuantitativo no experimental, también se detalla el instrumento elaborado y la muestra compuesta por 35 profesores de inglés de colegios públicos de Piura. En el cuarto capítulo se realiza el análisis y la discusión de resultados a través de tablas de frecuencias y porcentajes de cada dimensión de la enseñanza de la gramática.

**Conclusiones:** Según los resultados generales, los profesores de inglés de Piura tienen una visión limitada acerca de la gramática, sin embargo la consideran un aspecto esencial en las clases. Asimismo, se especifica que tienen creencias variadas en cuanto a la metodología de presentación de la gramática, el uso de la lengua materna, los términos gramaticales y la corrección de errores, siendo este el aspecto que enfatizan más en sus creencias.

**Fecha de elaboración resumen:** 01 de septiembre de 2020

### Analytical-Informative Summary

**Creencias de los docentes de inglés del nivel secundaria de colegios públicos del distrito de Piura sobre la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo**

**Cristian Alexander Chiroque Chero**

**Asesor(es): Mgtr. Angela Tejada Celi**

**Tesis**

**Licenciado en Educación. Nivel Secundaria, especialidad Lengua Inglesa**

**Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación**

**Piura, 01 de septiembre de 2020**

**Keywords:** English as Foreign Language, Grammar Teaching in EFL, Secondary Education, Teacher's Beliefs.

**Description:** Licenciado's degree thesis in Education in line with the research field on teachers' beliefs. The author presents the results of the research upon Secondary public-school teachers' beliefs in Piura about the different aspects of grammar teaching within the communicative approach.

**Methodology:** The research is framed within the positivist paradigm, descriptive- quantitative approach based on the survey model.

**Results:** The text is divided into four chapters. The first one refers to the approach of the problem to investigate, the objectives and the justification. The second chapter develops the theoretical framework, in which the different aspects regarding grammar teaching are laid out. The third chapter outlines the research methodology, which is framed within a quantitative, non-experimental design as well as the details of the instrument and the population comprised of 35 teachers of Piura. Finally, in the fourth an analysis and discussion of results are carried out through charts and graphics of each dimension of grammar teaching.

**Conclusions:** According to the general results, teachers of English in Piura have a limited perspective about grammar, however, they consider it an essential aspect in their lessons. Furthermore, they have different beliefs about the approach to present grammar, the use of L1, grammar terminology and error correction. This latter aspect is one which they emphasize most.

**Date of drafting of the summary:** 1<sup>st</sup> September 2020

## Tabla de contenido

|                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Introducción.....</b>                                                              | <b>1</b>  |
| <b>Capítulo 1 Planteamiento de la investigación .....</b>                             | <b>3</b>  |
| 1. Caracterización del problema .....                                                 | 3         |
| 2. Problema de la investigación.....                                                  | 4         |
| 3. Justificación de la investigación.....                                             | 4         |
| 4. Objetivos de la investigación.....                                                 | 5         |
| 4.1. Objetivo general.....                                                            | 5         |
| 4.2. Objetivos específicos .....                                                      | 5         |
| 5. Antecedentes del estudio .....                                                     | 5         |
| 5.1. Antecedente 1.....                                                               | 5         |
| 5.2. Antecedente 2.....                                                               | 6         |
| 5.3. Antecedente 3.....                                                               | 7         |
| 5.4. Antecedente 4.....                                                               | 8         |
| 5.5. Antecedente 5.....                                                               | 8         |
| <b>Capítulo 2 Marco teórico .....</b>                                                 | <b>11</b> |
| 1. Creencias de los profesores .....                                                  | 11        |
| 1.1. Definición de creencias.....                                                     | 11        |
| 1.2. Creencias pedagógicas docentes.....                                              | 12        |
| 1.3. Importancia del estudio de las creencias pedagógicas de los profesores. ....     | 12        |
| 2. La gramática y su enseñanza en el área de inglés como lengua extranjera .....      | 13        |
| 2.1. Definición de gramática .....                                                    | 13        |
| 2.2. La enseñanza de la gramática.....                                                | 15        |
| 2.3. El rol de la enseñanza de la gramática. ....                                     | 15        |
| 3. El enfoque comunicativo y la gramática en el área de inglés como lengua extranjera | 17        |
| 3.1. El enfoque comunicativo. ....                                                    | 17        |

|                                                                                                    |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.2. Principios del enfoque comunicativo.....                                                      | 18        |
| 3.3. El rol de la gramática en el enfoque comunicativo.....                                        | 18        |
| 3.4. La enseñanza de la gramática en un contexto .....                                             | 20        |
| 4. Aspectos de la enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo.....                        | 21        |
| 4.1. El procedimiento de enseñanza de la gramática. ....                                           | 22        |
| 4.1.1. La enseñanza deductiva e inductiva .....                                                    | 22        |
| 4.1.2. La enseñanza explícita e implícita de la gramática .....                                    | 24        |
| 4.1.3. La dicotomía entre el enfoque deductivo e inductivo y el enfoque explícito e implícito..... | 25        |
| 4.2. La lengua materna en la enseñanza de la gramática .....                                       | 27        |
| 4.2.1. Argumentos en contra del uso de la lengua materna. ....                                     | 27        |
| 4.2.2. Argumentos a favor del uso de la lengua materna.....                                        | 27        |
| 4.2.3. Consideraciones sobre el uso de la lengua materna.....                                      | 28        |
| 4.2.4. Lineamientos sobre el uso de la lengua materna .....                                        | 29        |
| 4.3. La terminología gramatical en la enseñanza de la gramática.....                               | 30        |
| 4.3.1. Definición de terminología gramatical. ....                                                 | 30        |
| 4.3.2. Argumentos en contra del uso de la terminología gramatical. ....                            | 31        |
| 4.3.3. Argumentos a favor del uso de la terminología gramatical.....                               | 32        |
| 4.3.4. Factores que influyen en el uso de la terminología gramatical. ....                         | 33        |
| 4.4. Feedback y Corrección de Errores.....                                                         | 34        |
| 4.4.1. Definición de error.....                                                                    | 34        |
| 4.4.2. Aspectos a tener en cuenta en la corrección de errores. ....                                | 35        |
| <b>Capítulo 3 Metodología de la investigación.....</b>                                             | <b>41</b> |
| 1. Tipo de investigación.....                                                                      | 41        |
| 2. Sujetos de la investigación.....                                                                | 41        |
| 3. Diseño de la investigación .....                                                                | 44        |
| 4. Variables y dimensiones de la investigación. ....                                               | 45        |

|                                                                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5. Técnicas e instrumentos de recogida de información .....                                                             | 46        |
| 5.1. Validación.....                                                                                                    | 46        |
| 5.2. Confiabilidad.....                                                                                                 | 46        |
| <b>Capítulo 4 Resultados de la investigación .....</b>                                                                  | <b>47</b> |
| 1. Contexto y sujetos de la investigación.....                                                                          | 47        |
| 1.1. Género de los sujetos .....                                                                                        | 47        |
| 1.2. Edad de los sujetos.....                                                                                           | 47        |
| 1.3. Grados académicos obtenidos.....                                                                                   | 48        |
| 1.4. Años de experiencia de los sujetos .....                                                                           | 48        |
| 2. Presentación y análisis de los resultados .....                                                                      | 49        |
| 2.1. Sobre las creencias de los profesores acerca de la gramática en el enfoque comunicativo.....                       | 49        |
| 2.1.1. Definición de la gramática.....                                                                                  | 49        |
| 2.1.2. Propósito de la gramática, metodología y posibilidad de su uso en el aula... 50                                  |           |
| 2.2. Sobre las creencias de los profesores acerca del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés. ....             | 51        |
| 2.3. Sobre las creencias de los profesores acerca del enfoque de presentación de la gramática.....                      | 52        |
| 2.3.1. Enfoque deductivo e inductivo. ....                                                                              | 52        |
| 2.3.2. El enfoque explícito e implícito.....                                                                            | 53        |
| 2.4. Sobre las creencias de los profesores acerca del uso de la lengua materna en la enseñanza del inglés.....          | 54        |
| 2.5. Sobre las creencias de los profesores acerca del uso de la terminología gramatical en la enseñanza del inglés..... | 55        |
| 2.6. Sobre las creencias de los profesores acerca de la corrección de errores de expresión oral.....                    | 56        |
| 2.6.1. Posibilidad de su uso en el aula. ....                                                                           | 56        |
| 2.6.2. Tipos de errores. ....                                                                                           | 56        |

|                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.6.3. Momento para la corrección de errores. ....                                 | 57        |
| 2.6.4. Responsables de la corrección de errores. ....                              | 59        |
| 3. Discusión de los resultados.....                                                | 59        |
| 3.1. La gramática en el enfoque comunicativo .....                                 | 59        |
| 3.1.1 Definición de la gramática.....                                              | 59        |
| 3.1.2. Propósito de la gramática, metodología y posibilidad de su uso en el aula.. | 60        |
| 3.2. El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés. ....                      | 61        |
| 3.3. El enfoque de presentación de la gramática.....                               | 61        |
| 3.3.1.El enfoque deductivo e inductivo .....                                       | 61        |
| 3.3.2. El enfoque explícito e implícito.....                                       | 62        |
| 3.4. El uso de la lengua materna en la enseñanza del inglés. ....                  | 63        |
| 3.5. El uso de la terminología gramatical en la clase de inglés.....               | 63        |
| 3.6. Corrección de errores.....                                                    | 64        |
| 3.6.1. Posibilidad de su uso en el aula. ....                                      | 64        |
| 3.6.2. Tipos de errores. ....                                                      | 64        |
| 3.6.3. Momento de la corrección de errores. ....                                   | 64        |
| 3.6.4. Responsables de la corrección de errores. ....                              | 65        |
| <b>Conclusiones.....</b>                                                           | <b>67</b> |
| <b>Recomendaciones.....</b>                                                        | <b>71</b> |
| <b>Referencias Bibliográficas .....</b>                                            | <b>73</b> |
| <b>Anexos.....</b>                                                                 | <b>83</b> |
| Anexo 1. Matriz general de investigación.....                                      | 85        |
| Anexo 2. Fichas de validación.....                                                 | 87        |
| Anexo 3. Matriz de operacionalización de variables.....                            | 90        |
| Anexo 4. Prueba piloto .....                                                       | 92        |
| Anexo 5. Cuestionario .....                                                        | 95        |

## Índice de figuras

|                                                                                                            |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Figura 1. Modelo Tridimensional de la gramática (Larsen-Freeman, 2014) .....                               | xvii |
| Figura 2. Contexto, Exponente y Función (Spratt, Pulverness y Willian, 2011). .....                        | 21   |
| Figura 3. La relación entre las dicotomías explícito/implícito y deductivo/inductivo (Glaser, 2014). ..... | 25   |





## Índice de tablas

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1. Tipos de Feedback Correctivo (Ellis, 2009a).....                                                      | 37 |
| Tabla 2. Colegios públicos del distrito de Piura.....                                                          | 42 |
| Tabla 3. Colegios seleccionados para la investigación .....                                                    | 43 |
| Tabla 4. Variables y dimensiones de la investigación.....                                                      | 45 |
| Tabla 5. Resultados de la prueba Alfa de Cronbach .....                                                        | 46 |
| Tabla 6. Género de los encuestados .....                                                                       | 47 |
| Tabla 7. Edad de los sujetos .....                                                                             | 47 |
| Tabla 8. Grados académicos obtenidos por los sujetos .....                                                     | 48 |
| Tabla 9. Años de experiencia docente.....                                                                      | 48 |
| Tabla 10. Resultados acerca de la definición de la gramática.....                                              | 49 |
| Tabla 11. Resultados acerca del propósito de la gramática, su metodología y posibilidad de uso en el aula..... | 50 |
| Tabla 12. Tabla cruzada Años de experiencia con ítem 4.....                                                    | 51 |
| Tabla 13. Resultados acerca del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés. ....                          | 52 |
| Tabla 14. Resultados acerca del enfoque de presentación de la gramática: Enfoque deductivo e inductivo.....    | 52 |
| Tabla 15. Tabla cruzada Años de experiencia con el ítem 10.....                                                | 53 |
| Tabla 16. Resultados acerca del enfoque de presentación de la gramática: Enfoque explícito e implícito. ....   | 54 |
| Tabla 17. Resultados acerca del uso de la lengua materna en la enseñanza del inglés .....                      | 54 |
| Tabla 18. Resultados acerca del uso de los términos gramaticales en la enseñanza del inglés                    | 55 |
| Tabla 19. Resultados acerca de la posibilidad de corrección de errores en el aula.....                         | 56 |
| Tabla 20. Resultados acerca de los tipos de errores que deben corregirse.....                                  | 57 |
| Tabla 21. Resultados acerca del momento de la corrección de errores- Actividad: Fluidez ....                   | 57 |
| Tabla 22. Tabla cruzada Años de experiencia con el ítem 23.....                                                | 58 |
| Tabla 23. Resultados acerca del momento de la corrección de errores- Actividad: Precisión y exactitud .....    | 58 |
| Tabla 24. Resultados acerca de los responsables de la corrección de errores.....                               | 59 |



## **Introducción**

Las creencias de los docentes son un ámbito de estudio complejo y a la vez enriquecedor puesto que dan algunas luces sobre las posibles prácticas educativas de los docentes en las aulas. Asimismo, muchas de estas creencias están influenciadas por distintos aspectos internos y externos al docente que hacen que este vaya construyendo su sistema de creencias.

Es por ello que la presente investigación tiene como objetivo identificar las creencias de los profesores de inglés de Piura sobre la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo, de modo que se pueda obtener un primer acercamiento a la realidad educativa en la enseñanza del inglés en los colegios de Piura.

Para tal efecto, se aplicó un cuestionario de elaboración propia constituido por 29 ítems de respuesta de escala, el mismo que permitió recoger la información requerida para su posterior análisis. Los sujetos de esta investigación fueron todos los docentes de inglés de colegios públicos del distrito de Piura. Aunque al inicio fue difícil determinar los sujetos, dada la falta de información sobre el número exacto de docentes en el área de inglés de cada colegio, éste se fue consiguiendo a través de visitas a los colegios de Piura determinando así el número exacto de profesores del área.

La investigación planteada se enmarca en el enfoque cuantitativo puesto que se ha empleado la recolección y el análisis de datos numéricos para contestar las preguntas de investigación, además se recurre a la estadística descriptiva para establecer con exactitud los patrones de creencias en una población.

Por otro lado, la presente investigación comprende cuatro capítulos. El primer capítulo resalta el planteamiento de la investigación, los objetivos generales y específicos. Se elaboró una matriz de consistencia a fin de justificar y validar el sentido de la investigación, también se presentan los antecedentes de la investigación.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico, que es el fundamento de esta investigación, de esta forma, se desarrollan los aspectos más resaltantes en cuanto a la enseñanza de la gramática en el área de inglés. Asimismo, se resaltan algunos lineamientos sobre distintos aspectos, que pueden ser usados como guías para las prácticas educativas.

El tercer capítulo corresponde al marco metodológico de la investigación, donde se expone la metodología empleada. Se describe el tipo de investigación al que corresponde, la muestra, y los sujetos. Del mismo modo, se señala el instrumento utilizado, y las dimensiones que abarca.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados mediante tablas de frecuencias y porcentajes con su respectiva interpretación. Se presenta además un análisis y discusión de los resultados de cada dimensión.

Finalmente, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado y se mencionan algunas sugerencias como consecuencia del trabajo realizado.

No cabe duda de que los resultados de esta investigación serán de mucha utilidad y podrán servir como guía para la elaboración de programas de formación permanente para los docentes. De este modo, se podrán hacer programas adaptados a las necesidades de los profesores y su realidad, con el objetivo de mejorar sus prácticas educativas en el aula, y así, ayudarlos a crecer profesionalmente.



## Capítulo 1

### Planteamiento de la investigación

#### 1. Caracterización del problema

La enseñanza de la gramática juega un papel fundamental como componente de la enseñanza de una lengua extranjera, tal como señalan Batstone y Ellis (2009). Para ellos, es un elemento importante en este campo, pues, sin ella, la competencia y precisión en la segunda lengua no pueden ser alcanzadas. Esto no quiere decir que se deba preferir una enseñanza meramente gramatical del inglés, pues su aprendizaje apunta al desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido Nassaji y Fotos (2011) afirman que, si el objetivo del aprendizaje de una segunda lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa y el uso del lenguaje de manera precisa y fluida, un enfoque en gramática debe ser incorporado en la enseñanza comunicativa.

Dentro de este marco, el Diseño Curricular Nacional (DCN, 2016) menciona que la enseñanza del inglés en el Perú se guía bajo un enfoque comunicativo, así, se lee: “este enfoque señala la importancia de comunicarse y no de centrarse en reglas gramaticales ni el vocabulario aislado” (p, 202). En este punto, es importante señalar que la enseñanza de la gramática no se contrapone al enfoque comunicativo, sino que ambos son las fuentes para la competencia comunicativa, tal como señala Savignton (1991), quien considera que la comunicación no puede ocurrir sin la presencia de estructuras gramaticales ni conocimientos del funcionamiento de una lengua. Li y Song (2007), por su parte, afirman que la habilidad gramatical es parte de la competencia comunicativa, pues ella es una herramienta eficaz para la enseñanza.

De esta manera, se sabe que la enseñanza de la gramática es imprescindible para el aprendizaje del inglés, y, además un elemento clave para lograr la competencia comunicativa. Los resultados de distintas pruebas reflejan algunos déficits sobre la situación del área de inglés en el Perú, pues, según un reciente reporte de Education First (2015), este se encuentra en el puesto 45 (nivel bajo de dominio) de 72 países a nivel mundial, es decir, existe un bajo dominio del idioma de los estudiantes. Otro dato importante es el reporte de Pearson Education (2017), el cual señala que solo 3 de cada 10 profesores cuentan con certificación para impartir esta materia. Por su parte el MINEDU (Ministerio de Educación), en el diario La República (31 de octubre de 2017), confirma que se cuenta con un 58% de profesores que no son de la especialidad están impartiendo la materia en instituciones educativas.

En el contexto piurano, el cual según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2015) representa el 6,0% de la población peruana, la Unidad de Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE, 2017) señala que en Piura existe un 25% profesores de secundaria que no cuentan con especialidad en este nivel educativo. Según estos datos, y, como se ha mencionado

anteriormente, muchos de los docentes no cuentan con la especialidad para enseñar, lo que, en consecuencia, trae consigo una falta de criterio y reflexión sobre la enseñanza de la lengua inglesa. Es decir, puede que los docentes tengan un sistema de creencias sobre la enseñanza de la gramática que no se ajusta a las recientes investigaciones sobre este campo.

Este punto es fundamental, pues si los docentes no tienen una sólida formación pedagógica o imparten la materia solo con conocimientos del idioma, lo más probable es que estos no sean capaces de tener criterio para elegir cuál es la mejor manera de enseñar el idioma, corriendo el riesgo de retornar a una enseñanza tradicional, pues al no conocer la didáctica de la enseñanza, en particular, la enseñanza de la gramática, el docente probablemente no podrá reflexionar sobre la mejor manera de enseñar inglés, y, menos aún, sabrá cómo integrar la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo.

Dentro de esta perspectiva, el Marco del Buen Desempeño Docente del Ministerio de Educación (2013) señala en el desempeño 3 del primer dominio que el docente: “conoce los principales enfoques y teorías contemporáneas de la educación y explicita su relación con la organización y desarrollo de sus prácticas de enseñanza.” (p.32). Es decir, se espera que el docente conozca la didáctica de la enseñanza para proyectarla en su práctica docente.

Esta es la problemática que abordaremos en esta investigación, en la cual se plantea explorar las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la gramática en el área de inglés, pues, la enseñanza es una habilidad cognitiva y las creencias de los profesores influyen en sus decisiones en la clase (Borg, 2001). Es decir, las creencias de los profesores pueden proveer algunas evidencias sobre lo que sucede en las aulas. Además, los docentes son personas activas, pensantes y que toman decisiones instructivas recurriendo a complejas, personalizadas y contextualizadas redes de conocimientos, pensamientos y creencias (Borg, 2003). Todo lo señalado anteriormente hace inferir que el sistema de creencias de los profesores sobre la enseñanza influye en sus prácticas en el aula. Es por ello que el conocimiento de las creencias de los docentes podrá dar una aproximación al trabajo del docente en las aulas.

## **2. Problema de la investigación**

Se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las creencias que tienen los docentes de inglés del nivel secundaria de colegios públicos de Piura acerca de la gramática desde el enfoque comunicativo?

## **3. Justificación de la investigación**

Puesto que las creencias son uno de los elementos del conocimiento implícito de los profesores sobre su enseñanza, se considera relevante realizar este estudio ya que permitirá conocer las creencias que tienen sobre la enseñanza de la gramática.

Al hacer esto, se tendrá un primer acercamiento a la realidad educativa en la enseñanza del inglés que dará pie a comprender los diferentes momentos y aspectos de una sesión, teniendo en cuenta que lo que los docentes piensan afectan sus prácticas educativas (Borg, 2009).

Es relevante pues, conocer aquellas creencias de los docentes sobre la enseñanza de la gramática. Esto permitirá que los programas de capacitación docente se centren en aquello que es importante, haciendo que se consigan mejoras en la calidad educativa.

Por otra parte, los estudios de las creencias de los profesores de inglés son escasos en nuestro medio, a pesar de su importancia.

La contribución de este trabajo pretende ampliar los conocimientos que se tienen en relación a la enseñanza de la gramática en el área de inglés en las aulas de educación secundaria.

#### **4. Objetivos de la investigación**

##### **4.1. Objetivo general**

Identificar las creencias de los docentes de inglés del nivel secundaria de colegios públicos de Piura sobre la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo.

##### **4.2. Objetivos específicos**

- Determinar el sustento teórico de la investigación con relación a los distintos aspectos clave de la enseñanza de la gramática en el área de inglés como lengua extranjera, tomando en cuenta investigaciones anteriores.
- Diseñar un cuestionario para recoger datos que permitan identificar las creencias de los profesores con relación a la enseñanza de la gramática en el área de inglés como lengua extranjera.
- Realizar un análisis descriptivo de carácter cuantitativo sobre los datos recogidos y discutirlos en relación con la fundamentación teórica sobre las creencias de enseñanza de la gramática.

#### **5. Antecedentes del estudio**

##### **5.1. Antecedente 1. Alghanmi, B., y Shukri, N. (2016): “*The relationship between teachers’ beliefs of grammar instruction and classroom practices in the Saudi Context*”**

Esta investigación abordó el tema de las creencias y prácticas de los profesores en relación a la enseñanza de la gramática, pues este es un campo en el que existen pocas investigaciones en el contexto árabe. Los objetivos fueron: explorar las creencias que tienen los profesores de inglés, y observar si estas creencias corresponden a las prácticas educativas. Para ello se tuvo como participantes a 30 profesoras del Instituto de lengua Inglesa de la Universidad Pública

de Jeddah. Se usaron 2 cuestionarios: uno de preguntas abiertas y otro de cerradas, además de una lista de cotejo para la observación de clases.

Esta investigación concluyó que las profesoras tienden a enfocarse de manera considerable en la gramática y dedican mucho tiempo a su enseñanza. Según el cuestionario, las profesoras tienden a adoptar en enfoque *focus on formS*, es decir un enfoque centrado exclusivamente en la forma de las estructuras gramaticales.

En cuanto a la relación entre creencias y prácticas, estas en general se relacionan, aunque algunos profesores tuvieron inconsistencias en las clases, adoptando una enseñanza explícita de la gramática. También se concluyó que el nivel de inglés de los alumnos, sus actitudes, necesidades, estilos de aprendizaje y el ambiente de clase son factores que transforman las creencias y prácticas de los profesores.

Los resultados de dicho trabajo colaboran con la presente investigación al describir las creencias de los profesores y su enfoque de enseñanza, que pueden ser comparados con el enfoque que más usan los profesores en esta investigación.

## **5.2. Antecedente 2. Hos, R y Kekec, M. (2014): “*The mismatch between non-native English as a foreign language (EFL) teachers’ grammar beliefs and classroom practices*”.**

Esta investigación abordó la relación entre las creencias y prácticas de profesores de inglés sobre la enseñanza de la gramática, pues como se ha encontrado en otras investigaciones, las creencias muchas veces no se corresponden con las prácticas. Los objetivos fueron: revelar las creencias y prácticas de los profesores en la enseñanza de la gramática y la relación entre estas variables. Para ello participaron 60 profesores de inglés como lengua extranjera de un instituto preparatorio de inglés. Se usó un cuestionario abierto de 12 preguntas, y se observaron 7 clases, las cuales fueron grabadas y transcritas.

El cuestionario contenía las siguientes categorías: definición de gramática, importancia de la gramática, enfoque de enseñanza, *feedback* y corrección de errores, uso de la lengua materna, el contexto y los factores que afectan la enseñanza de la gramática.

Los resultados de esta investigación concluyeron que se han encontrado opiniones diversas sobre la importancia de la gramática, pues la mayoría de los profesores consideraron que es fundamental para aprender inglés, mientras que algunos pocos indicaron que preferían un enfoque *Zero grammar*. Los profesores indicaron que preferían enseñar gramática dentro del enfoque comunicativo.

En cuanto a la corrección de errores, se señaló que podía ser desmotivador para los alumnos en clase y la enseñanza explícita e implícita de la gramática debe ser variada en clase. En

relación al uso de la lengua materna, esta es una herramienta para facilitar el aprendizaje, pero no se debe sobre usarla. Finalmente, en la observación de clases, estas creencias se correspondían con las actuaciones de los profesores en el aula.

Dicha investigación colabora con la presente al proponer una serie de dimensiones a analizar en relación a las creencias: importancia de la gramática, enfoque de enseñanza, *feedback* y corrección de errores, uso de la lengua materna, el contexto y los factores que afectan la enseñanza de la gramática.

### **5.3. Antecedente 3. Thu, T. H. (2009). “*Teachers' Perceptions about Grammar Teaching*”.**

La investigación abordó las creencias de los profesores de inglés en relación a la enseñanza de la gramática. Tuvo como objetivo explorar las creencias de los profesores de inglés como segunda lengua sobre la enseñanza de la gramática y comparar tales creencias con los enfoques de enseñanza de la literatura en cuanto al rol de la gramática, el enfoque de enseñanza, la corrección de errores, la influencia de la lengua materna, el uso del metalenguaje, y el rol del profesor.

Los participantes fueron 11 profesores de inglés como segunda lengua en una escuela de idiomas en San Diego, California. Para la recopilación de datos, se diseñó un cuestionario de dos secciones: la primera recoge información biográfica y la segunda recoge información sobre las creencias de los profesores en cuanto a las dimensiones de la enseñanza de la gramática.

Los resultados mostraron que los profesores creen que el estudio formal de la gramática es esencial para alcanzar un nivel óptimo en el aprendizaje de una lengua extranjera. También se determinó que la gramática se enseña mejor de manera explícita, deductiva o inductiva, pero no de manera implícita. En cuanto a los errores, estos deben ser corregidos incluso cuando no interfieren con la comprensibilidad del mensaje. Del mismo modo, los profesores manifestaron que la lengua materna tiene una influencia negativa sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

En relación al uso de términos gramaticales se determinó que deben ser usados con alumnos de todos los niveles y además que la práctica es vital para el aprendizaje de la gramática.

Esta investigación colabora con el presente estudio al mostrar un posible instrumento y dimensiones de análisis que se pueden tomar como referencia para el instrumento de la investigación. Además, los resultados, pueden ser comparados con los de Thu (2009).

**5.4. Antecedente 4. Onalan, O. (2018). “Non-Native English Teachers’ Beliefs on Grammar Instruction”.**

Esta investigación trató sobre las creencias de profesores de inglés no nativos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la gramática. El objetivo del estudio fue investigar las creencias sobre la enseñanza de la gramática y explicar cómo estas son influenciadas por diversos factores. Participaron 75 profesores no nativos de inglés de 29 países diferentes, estos contaban con grado de bachiller, maestría y doctorado. Además, enseñaban a alumnos de secundaria, preparatoria y alumnos graduados. Se diseñó el instrumento y se procedió a la entrega de cuestionarios, el cual se dividió en partes: la primera recoge información personal y la segunda recoge datos para la investigación sobre todo en dimensiones de la enseñanza explícita de la gramática o indirecta (integrada).

En general, los resultados mostraron una tendencia a usar una enseñanza directa (explícita de la gramática) y el uso de *Drillings*- repetición de palabras u oraciones - para alcanzar la fluidez. Aunque los participantes mostraron preferencia por una enseñanza explícita, esta no debe ser aislada, sino integrada dentro del enfoque comunicativo. Es decir, favorecer el uso de actividades comunicativas centradas en el significado al inicio, y luego proceder a una instrucción directa de la forma gramatical.

Aquellos profesores con grado de maestría y doctorado mostraron una tendencia a la enseñanza indirecta de la gramática, a evitar la enseñanza aislada, y a preferir la fluidez antes que la precisión gramatical, en contraste con los participantes con grado de bachiller. Se puso de manifiesto que la enseñanza implícita es preferible cuando los alumnos tienen un nivel bajo de inglés, y, a medida que avanzan en su nivel, la enseñanza de la gramática se vuelve más explícita.

La relación con esta investigación es el enfoque de enseñanza: explícita o integrada con otras habilidades, en este sentido, esta investigación buscará explorar las creencias en cuanto a estas dimensiones.

**5.5. Antecedente 5. Barnard, R., y Scampton, D. (2008). Teaching grammar: A survey of EAP teachers in New Zealand.**

Esta investigación abordó las creencias de los profesores de inglés para propósitos académicos en Nueva Zelanda. A pesar de que los investigadores enviaron el cuestionario por correo electrónico a 200 profesores de inglés en Nueva Zelanda, solo 32 de estos reenviaron el cuestionario completado. Los datos del cuestionario se completaron con entrevistas por email, para que los participantes voluntarios puedan brindar más información acerca de sus creencias.

Los resultados de esta investigación demostraron que los profesores en el país mencionado valoran la centralidad de la gramática, además la mayoría de ellos prefieren presentar la gramática a través de textos en lugar de estructuras aisladas. En cuanto a la importancia del conocimiento consiente de la gramática, la mayoría de los profesores creen que los estudiantes necesitan tal conocimiento. Por otra parte, en cuanto a la terminología gramatical, el 78,2% de los profesores creen que los términos gramaticales son útiles para sus alumnos. En cuanto a la corrección de errores, la mayoría de los profesores de esta investigación manifestaron que la corrección ayuda a la competencia gramatical en los alumnos.

Esta investigación colabora con el presente estudio puesto que sus resultados podrán ser contrastados con los del presente estudio durante la discusión de los resultados.





## Capítulo 2

### Marco teórico

#### 1. Creencias de los profesores

**1.1. Definición de creencias.** Varios autores (Pajares, 1992; Johnson, 1994; Williams y Burden, 1997) han señalado que definir el concepto de creencias desde el campo de la enseñanza no es sencillo pues se mantiene un debate sobre su delimitación. No obstante, para la presente investigación se intentará delimitar las definiciones en las que se enmarca este estudio.

En la definición de creencias, concepciones y conocimientos, algunos autores encuentran diferencias entre ellas mientras que otros optan por vincularlas.

En relación a los conocimientos, Rokeach (1968, citado en Pajares, 1992) afirma que estos son parte de las creencias, y entiende estas últimas como preposiciones, conscientes o inconscientes inferidas de lo que una persona dice o hace que están formadas por tres competentes: cognitivo, afectivo, y conductual. Por otra parte, Nespor (1987, citado en Calderhead, 1996) sostiene que las creencias son diferentes a los conocimientos, proponiendo algunas características que las diferencian: primero, estas presentan un panorama ideal o alternativo de la realidad, poseen un componente afectivo, y poseen una estructura episódica. Sin embargo, autores más actuales como Woolfolk, Davis y Pape (2006) argumentan que tanto creencias y conocimientos se superponen o traslapan, es decir, que pueden incluirse a sí mismos.

En cuanto a la diferencia entre creencias y concepciones, Pajares (1992) encuentra diferencias muy sutiles entre ellas. Sin embargo, Thompson (1992) señala que las concepciones incluyen a las creencias y otras representaciones mentales. Ponte (1999) considera que la diferencia entre creencias y concepciones no es importante en sí misma, más bien su relación con otras estructuras como actitudes, conocimientos y prácticas.

Así, para el propósito de esta investigación se ha de entender, de manera general, las creencias como todas las preposiciones mentales, conscientes o inconscientes las cuales tienen tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual (Rokeach, 1968, citado en Pajares, 1992). Este autor señala que los componentes afectivos son capaces de activar emociones, los componentes cognitivos están vinculados al conocimiento y los componentes conductuales podrían llevar a la acción. De este modo, para la presente investigación, es importante el componente conductual, pues las creencias de los profesores en cierto modo influyen en sus prácticas educativas (Borg, 2006).

**1.2. Creencias pedagógicas docentes.** Pajares (1992) sostiene que las creencias de los profesores son constructos personales que ayudan y proveen un entendimiento sobre las decisiones y prácticas que se toman en clase. Richards, Gallo y Renandya (2001) señalan que el estudio de las creencias docentes “forman parte del proceso de comprensión acerca de cómo los profesores conceptualizan su trabajo” (p. 42).

A su vez, Borg (2006) sostiene que las creencias son un sistema de constructos mentales personales los cuales son dinámicos, es decir que pueden ser redefinidos por la experiencia profesional a través de la practica pedagógica.

Para el presente estudio, el término “creencia de los profesores” se ha de entender como señalan Borg (2006) y Pajares (1992), es decir, todo constructo personal sobre las decisiones y prácticas que se realizan en clase y que tienden a ser dinámico.

Por otra parte, las fuentes de las creencias de los profesores suelen ser variadas. En este sentido, tomando en cuenta a Richard y Lockhart (1996), se pueden señalar seis fuentes de donde surgen las creencias: la propia experiencia como estudiantes de idiomas, la experiencia sobre lo que funciona mejor en clase, las prácticas preestablecidas, los factores de personalidad, los principios educativos o los principios basados en investigaciones y los principios derivados de enfoques o métodos.

Por su parte, Graves (2000) sostiene que las creencias provienen de: la experiencia de aprendizaje previa, las experiencias en la enseñanza, el contexto donde el profesor enseña y los cursos de desarrollo profesional que haya recibido (capacitaciones).

Como se puede evidenciar en base a estos autores, las creencias de los profesores surgen principalmente de su propia experiencia como alumnos, su experiencia como docentes y el contexto donde enseñan.

**1.3. Importancia del estudio de las creencias pedagógicas de los profesores.** El estudio de las creencias es importante por dos principales razones: primero, porque las prácticas educativas son influenciadas por las creencias (Richards y Lockhart, 1996); y segundo, porque las creencias juegan un rol importante en el desarrollo profesional de los docentes. De este modo, entender lo que los profesores piensan, conocen y creen es un requisito para luego poder comprender las prácticas educativas y mejorar el desarrollo profesional de los profesores (Borg, 2009). Además, las creencias son la base para la transformación en los procesos de calidad, aprendizaje, acciones y proyectos dirigidos a realizar programas de innovación educativa (Abril, Ortiz, Rodriguez, Bermudez, Oviedo, Torres, Guerrero, Ovalle y Riaño 2007). Del mismo modo, Mansilla y Bletran (2013) manifiestan que las creencias se relacionan con las

estrategias didácticas que se realizan en cada sesión e influyen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

De aquí que el estudio de las creencias que se realizará en esta investigación será útil para tener una aproximación de lo que sucede en el aula, pues muchos de los profesores implementan sus prácticas basándose en sus creencias debido a la ausencia de una serie de lineamientos sobre la enseñanza de la gramática. Borg (2003) afirma que los profesores se han sostenido a sus creencias y han creado sus propias teorías, las cuales llevan a distintos modos de enseñar la gramática.

Se ha de señalar también que el trabajo del profesor en el aula no solo está condicionado por sus creencias, puesto que existen otros condicionantes y problemas que provienen del contexto y del lugar donde trabajan los cuales influyen en la labor docente (Handal, 2003). Como se ha mencionado en los antecedentes, distintas investigaciones han revelado que existe un cierto contraste entre sus creencias y prácticas observadas, es por ello que se podría pensar, como señala Liljedahl (2008), que las creencias manifestadas por los profesores son representantes de sus intenciones de práctica. Es decir, son indicadores de cómo los profesores se imaginan a sí mismos comportándose en su ambiente de aula.

## **2. La gramática y su enseñanza en el área de inglés como lengua extranjera**

**2.1. Definición de gramática.** Para el presente estudio, es importante definir lo que se ha de entender por gramática.

Generalmente, la gramática es definida como un sistema de reglas que gobiernan una lengua y que permiten a las palabras y frases combinarse para producir oraciones. (Brown, 2007; Richard, Platt y Weber, 1985; Harmer, 1987). Sin embargo, esta definición parece no tomar en cuenta otros aspectos importantes del lenguaje.

Así, según Crystal (2003), la gramática es el fundamento estructural de la habilidad para expresarse, pues, cuanto más se es consciente de cómo la gramática funciona, se puede monitorear el significado y la efectividad de la manera en que se usa el lenguaje. Así pues, este autor enfatiza el significado de la gramática como una herramienta para poder expresarse. En la misma línea, Higgs (1985) define la gramática como un sistema para convertir el significado en lenguaje, es decir, un sistema en el cual los mensajes son transmitidos y recibidos de manera efectiva a través de la mediación de la gramática. Ur (1999), a la vez, considera la gramática como un conjunto de reglas que definen cómo las palabras se combinan o cambian para formar unidades de significado dentro de una lengua.

Entonces, es posible señalar que la gramática no se refiere sólo a la formación de palabras para hacer una oración, sino también al significado que éstas transmiten. En este sentido, Thornbury (1999) ofrece una explicación más concreta: este autor señala que la gramática es parcialmente el estudio de las formas que son posibles en una lengua, y que convencionalmente se ha visto como el estudio de la sintaxis y morfología de las oraciones. Sin embargo, considera que es necesario tomar en cuenta otra característica de la gramática, su potencial de transmitir significado. La implicancia de esto es que los profesores deben atender no sólo a la forma, sino también al significado que esta transmite (Thornbury, 1999).

Una definición tal vez más amplia se puede encontrar en Larsen-Freeman (2014), quien plantea que la gramática ha de entenderse en tres dimensiones: forma (sintaxis y morfología), significado (semántica) y uso (pragmática). La forma ha de referirse a los patrones morfosintácticos que señalan cómo una construcción gramatical debe ser constituida y secuenciada con otras construcciones; el significado se trata de conocer lo que cierta construcción gramatical significa; y la dimensión de uso se refiere al uso del lenguaje dentro de un contexto, el cual puede ser social, creado por los hablantes; o lingüístico, es decir, el lenguaje que precede o sigue a una cierta estructura gramatical dentro del discurso. Se puede ver la relación entre estos elementos en la Figura 1:

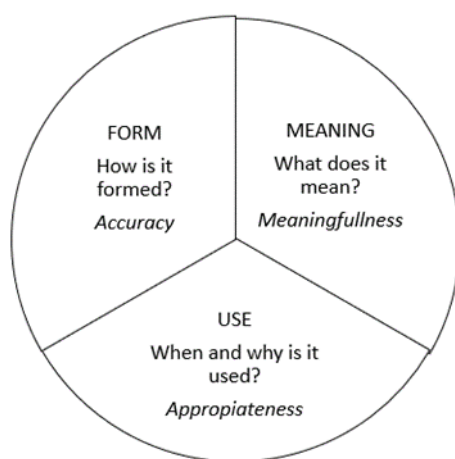


Figura 1. Modelo Tridimensional de la gramática de Larsen-Freeman (2014)

Por tanto, esta definición de gramática es la que se tendrá en cuenta en la presente investigación, pues contiene los tres elementos importantes para comprender las estructuras gramaticales: forma, significado y uso. De modo que los términos “estructura gramatical” o “forma gramatical”, que se usarán en la investigación, se han de referir a este enfoque tridimensional de gramática.

**2.2. La enseñanza de la gramática.** Larsen-Freeman (2014) sostiene que: “grammar teaching is not so much knowledge transmission as it is skill development” (p. 256). A su vez, Ellis (2006), también manifiesta que la enseñanza de la gramática involucra toda técnica de instrucción que ayuda a los estudiantes a darse cuenta de las formas gramaticales de modo que les ayude a entenderlas de forma metalingüística, comprenderlas y/o usarlas en la producción para que se internalicen. En este sentido la enseñanza de la gramática se ha de referir a los métodos o técnicas para introducir, practicar y automatizar las estructuras gramaticales, de modo que puedan ser usadas en las distintas funciones comunicativas del lenguaje.

**2.3. El rol de la enseñanza de la gramática.** Según Gaudart (2008) el rol de la enseñanza de la gramática ha cambiado durante los últimos 50 años, con algunos autores en contra de la enseñanza de esta (Krashen, 1981; Terrel, 1982) y otros a favor (Hinkel y Fotos, 2002; Ur, 1999, Ellis, 2006). La aparición del Método Natural en la enseñanza de una segunda lengua ha llevado a muchos debates sobre la efectividad de la enseñanza de la gramática.

Así, a finales del siglo XX, Stephen Krashen desarrolla su teoría de la adquisición de una segunda lengua, en la cual el rol de la gramática es insignificante y limitada. Para Krashen (1981), los estudiantes pueden adquirir una segunda lengua solo con lo que él denomina *comprehensible input* (entiéndase este término, como todo lo que se recibe de la lengua de forma oral o escrita y que trasmite un mensaje), el cual debe ser un poco mayor al nivel actual de los estudiantes. Krashen (1981) insiste en que si las personas aprenden su primera lengua sin alguna instrucción formal, también podrían aprender una segunda lengua del mismo modo, por lo que la adquisición de una segunda lengua ocurriría por la exposición natural al idioma. Esta teoría ha tenido una considerable influencia en la enseñanza de la gramática, pues la orienta sobre todo a la comunicación natural.

Sin embargo, las recientes investigaciones señalan que la gramática es uno de los elementos esenciales para la adquisición de una segunda lengua (Ellis, 2006; Hinkel y Fotos, 2002). Así, Hinkel y Fotos (2002) afirman que la enseñanza de la gramática es necesaria y esencial, pues permite a los alumnos lograr un alto nivel de eficiencia en la segunda lengua tanto en precisión como en fluidez. Asimismo, Ur (1999) enfatiza que si alguien desea adquirir competencia en una segunda lengua es vital el aprendizaje de las reglas gramaticales. Long y Richards (1987) también destacan que la gramática juega un papel importante en el desarrollo de las habilidades del lenguaje y el vocabulario para realizar tareas comunicativas. Como se ha señalado, un punto importante en la enseñanza de la gramática es el significado. Así, según Ur (1999), gramática

y significado están vinculados, es decir, la gramática no solo afecta el orden de las estructuras gramaticales, sino también su significado, es por ello que es necesario conocer el significado y función de las estructuras gramaticales. De ahí que la enseñanza de la gramática esté muy relacionada con el propósito comunicativo (Celce-Murcia, 1991).

En esta misma línea Thornbury (1999) propone algunas razones que fundamentan la enseñanza de la gramática:

- El argumento *Sentence-machine* sostiene que la gramática, por sus patrones, ofrece al estudiante una serie de medios para generar múltiples oraciones originales. El número de oraciones posibles solo es restringido por el vocabulario y la creatividad del estudiante.
- El argumento *Fune-tuning* sostiene que es posible comunicarse uniendo palabras y frases; sin embargo esto fracasa en transmitir mensajes apropiados y exactos, particularmente en el caso del lenguaje escrito.
- El argumento *Fossilisation* sostiene que los estudiantes que no reciben instrucción gramatical tienden a fosilizar su lenguaje, es decir, no se evidencia progreso en el aprendizaje de una segunda lengua.
- El argumento *Advance-organizer* sostiene que la instrucción gramatical podría tener un efecto a largo plazo, es decir puede servir como un organizador avanzado para la adquisición de la segunda lengua.
- El argumento *Discrete-item* sostiene que la segunda lengua puede ser vista como una gran masa de conocimiento para el estudiante, y dado que la gramática se presenta como un conjunto de reglas, estas pueden ayudar a reducir la aparente inmensidad del aprendizaje de una segunda lengua.
- El argumento *Rule-of-law* sostiene que como la gramática se ve como una serie reglas que se pueden enseñar, de modo que se ve el rol de la enseñanza como transmisión de conocimientos. Tal visión es asociada a un tipo de aprendizaje donde las reglas, el orden y la disciplina son valoradas. La necesidad de esta visión es importante en clases con alto número de alumnos (como sucede en los colegios públicos). Así, la enseñanza de la gramática ofrece un sistema estructurado en el cual puede ser enseñada y evaluada de forma sistemática.
- El argumento *Students' expectations* sostiene que los estudiantes pueden tener expectativas sobre lo que harán en clase y estas surgen de experiencias previas donde la enseñanza es vista como la transmisión de conocimientos.

En suma, sin las estructuras gramaticales, el uso de la lengua podría ser caótico y llegar a ser inentendible (Brown, 2007). Además, en uno de los desempeños mencionados en el DCN (2016): “Se comunica oralmente en inglés”, se contempla que los alumnos hagan uso del idioma

de forma coherente y cohesionada, algo que no puede lograrse sin la enseñanza de la gramática. Así, se lee:

Desarrolla ideas en torno a un tema ampliando información de forma pertinente. Organiza las ideas con coherencia, cohesión y fluidez a su nivel, estableciendo relaciones lógicas entre ellas (en especial de adición, contraste, secuencia, causa, consecuencia) a través de conectores e *incorporando vocabulario cotidiano y construcciones gramaticales* [cursivas añadidas] determinadas mediante el uso de oraciones de mediana complejidad. (DCN, 2016, p.121)

Con respecto a los métodos o técnicas para enseñar gramática, ha de señalarse que no se puede saber con certeza qué tipo de enseñanza funciona mejor. En este sentido, no hay algún modelo fijo para la enseñanza de la gramática que pueda ser aplicado a todos los contextos y a todos los tipos de alumnos. Es por ello que este estudio no se centrará en detallar los distintos enfoques de enseñanza claramente definidos (*Grammar Translation, Audiolingualism, The Natural Approach, Total Physical Response*, etc.), pues todos estos tienen sus ventajas y desventajas.

### **3. El enfoque comunicativo y la gramática en el área de inglés como lengua extranjera**

**3.1. El enfoque comunicativo.** El enfoque comunicativo es considerado como un enfoque de enseñanza de la lengua (Richards y Rodgers, 2001), asimismo, Hymes (1971) afirma que está basado en la teoría en la cual la función principal de la lengua es la comunicación, por tanto, el objetivo es que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa.

En este sentido, no se trata de un método de enseñanza (Brandl, 2007) sino de una serie de principios, tal como lo define Richards (2006):

Communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom (p.2).

En el contexto nacional, el DCN (2016) señala también que la enseñanza del inglés en el Perú se guía bajo el enfoque comunicativo. Así, se lee:

El área se sustenta en el enfoque comunicativo incorporando las prácticas sociales del lenguaje y la perspectiva sociocultural. Es comunicativo porque parte de situaciones auténticas de comunicación para desarrollar competencias comunicativas a través de las cuales los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo, formato y género textual, con diferentes propósitos, en variados soportes, incluyendo los audiovisuales y virtuales. (DCN, 2016, p.115)

**3.2. Principios del enfoque comunicativo.** Richards (2006) propone los siguientes principios del enfoque comunicativo: el objetivo de la enseñanza, el aprendizaje de la lengua, el tipo de actividades, y el rol del profesor y el estudiante.

En cuanto a los objetivos de enseñanza, el enfoque comunicativo propone el logro de la competencia comunicativa. Según Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa se entiende como una síntesis del sistema de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación. En su último modelo de competencia comunicativa, Canale (1983) propone que esta involucra cuatro nociones: la competencia lingüística, la cual incluye el conocimiento de la gramática y el vocabulario de la lengua; la competencia sociolingüística, que involucra la habilidad para usar el lenguaje de manera apropiada según la situación comunicativa; la competencia discursiva, que es la habilidad para empezar, contribuir o terminar una conversación de manera coherente y consistente; y finalmente, la competencia estratégica, la cual involucra el uso de distintas estrategias para enmendar algún problema de comunicación o falta de entendimiento en una conversación.

Es por ello que la competencia comunicativa, como sugiere este modelo, involucra el conocimiento gramatical de una segunda lengua, así como la importancia de conocer la situación comunicativa, de ahí que la enseñanza de la gramática se centre en este aspecto.

Ahora bien, para el enfoque comunicativo, la forma como se aprende una lengua pasa de ser de una forma tradicional enfocada en la competencia gramatical, a una en la cual es importante la interacción, colaboración entre estudiantes, la negociación de significado y la retroalimentación. (Richards, 2006).

Del mismo modo, en el enfoque comunicativo los tipos de interacción que se dan en el aula suelen ser variados, como: actividades en grupo y en pareja, juegos de roles y proyectos.

Este tipo de actividades requieren también de nuevos roles en el enfoque comunicativo, así los alumnos se involucran más en las actividades y el profesor se convierte en un monitor y facilitador del aprendizaje.

**3.3. El rol de la gramática en el enfoque comunicativo.** La creencia de que la enseñanza de la gramática no debe incluirse en el enfoque comunicativo es una idea equivocada. Spada (2007) argumenta que la idea de que el enfoque comunicativo significa un enfoque exclusivo en significado es una confusión. Del mismo modo, Thornbury (1999) agrega que muchos sílabos del enfoque comunicativo están orientados a la gramática, pues estos están organizados según las distintas funciones del lenguaje.

Este mismo autor distingue dos tipos de enfoques en el enfoque comunicativo: El enfoque *Shallow-end* y el enfoque *Deep-end*. El primer enfoque no rechaza la gramática, sino que la incluye en la forma de funciones comunicativas, aunque no se mencione explícitamente. En este primer enfoque la gramática es considerada un medio para lograr la comunicación, de este modo, la gramática que se enseña tiene como resultado la competencia comunicativa del estudiante. Contrariamente, en el enfoque *Deep-end* se excluye toda enseñanza gramatical, siguiendo las ideas de Krashen (1981), en las cuales la gramática podría ser perjudicial para la competencia comunicativa.

A pesar de esta dicotomía en el enfoque comunicativo, el enfoque *Deep-end* no es actualmente usado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (entiéndase Inglés como lengua extranjera al inglés en contextos en la que no hay presencia mayoritaria de hablantes de esa lengua o este no es uno de los idiomas oficiales de un país). Brown (2007) ratifica que la enseñanza de la gramática juega un rol importante para la competencia comunicativa. Larsen-Freeman (1993) también sugiere que las reglas gramaticales no deben ser excluidas de la enseñanza, sino que deben ser consideradas al igual que otras competencias. Esta misma autora señala que la gramática permite a los estudiantes usar las distintas formas lingüísticas de manera precisa, significativa y apropiada.

Higgs (1985) afirma que la naturaleza de la gramática y de la comunicación no son separables. Este autor señala que la comunicación puede suceder de forma efectiva a nivel léxico, por ejemplo, a la pregunta: *What did you do last night?*, se podría responder: *\*I and friends go movie in downtown*. Lo que caracteriza a esta situación es que el receptor puede inferir el mensaje del contexto, sin embargo, la comunicación no siempre es efectiva a nivel léxico, por ejemplo, en las expresiones: *If he was there, I didn't see him* versus *If he had been there I would have seen him*, para entender las diferencias comunicativas se usa más que solo el léxico, ya que como se observa en el último ejemplo, es necesario conocer la estructura gramatical para poder comprender el mensaje completamente. De esto se puede señalar que la gramática es necesaria para una comunicación efectiva (Higgs, 1985). Así pues, la gramática permite comprender con más precisión los mensajes transmitidos con la ayuda del contexto.

En este sentido, la enseñanza de la gramática ha de partir de situaciones concretas, es decir, de forma contextualizada, para poder poner en práctica las estructuras gramaticales.

Según lo señalado anteriormente la gramática debe ser parte del enfoque comunicativo, especialmente en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pues, permitirá alcanzar la competencia comunicativa en los estudiantes. Además, en el enfoque comunicativo las estructuras gramaticales se presentan dentro de un contexto y función determinados.

Así pues, Spada (2007) señala que existen distintos puntos de vista sobre el significado del enfoque comunicativo: algunos profesores creen que está basado solo en el significado, centrado en el alumno, siendo la fluidez el elemento de mayor prioridad, y que el énfasis no está en la enseñanza o corrección de las formas de la lengua; mientras que otros creen que el enfoque comunicativo es una combinación de elementos formales y funcionales de la lengua. Esta divergencia es un elemento importante en esta investigación, pues se conocerá lo que los profesores creen sobre el enfoque comunicativo.

**3.4. La enseñanza de la gramática en un contexto.** Tal como señala el DCN (2016), el enfoque comunicativo orienta a la enseñanza de la gramática dentro de un contexto, es decir, a través de la simulación de situaciones cotidianas. Por ello, la tarea del profesor cuando enseña gramática es mostrar a los estudiantes lo que significa la lengua y cómo es usada, así como su forma en la pronunciación y escritura (Harmer, 2001). De ahí que la enseñanza de la gramática en un contexto les dará a los alumnos la oportunidad de entender cómo funciona la lengua y mejorar sus habilidades comunicativas (Mart, 2013).

Entonces, el contexto da una comprensión más exacta de cómo se usa la gramática y da una precisión en el estudio del lenguaje tanto de forma oral como escrita (Wajnryb 1990, citado en Mart, 2013)

Por tanto, si a los estudiantes no se les da la oportunidad de explorar la gramática en contexto, será difícil para ellos ver cómo y por qué existen diversas formas gramaticales para expresar distintos significados comunicativos, por ejemplo, el solo hacer que los estudiantes lean una serie de oraciones en la voz pasiva y luego transformarla en pasivas, es una forma de practicar la voz pasiva. Sin embargo, es necesario que haya tareas suplementarias que den a los alumnos las oportunidades para explorar cuándo es apropiado usar la voz pasiva en lugar de la voz activa. (Nunan, 1998). Este autor añade que la enseñanza en contexto les mostrará a los alumnos cómo lograr la comunicación mediante distintos recursos gramaticales.

Del mismo modo, en el DCN (2016), una de las orientaciones para la enseñanza del inglés resalta la importancia del contexto:

Utilizar *el idioma inglés en contextos reales o simulados* [cursivas añadidas] empleando material auténtico que permita a los estudiantes enfrentarse a situaciones cercanas a las que suceden en la vida real, movilizando conocimientos previos que resulten adecuados para desenvolverse en diversos escenarios. (p. 117)

Ahora bien, la enseñanza de la gramática dentro de un contexto está en relación con la función que se expresa. Spratt, Pulverness y Willian (2011) afirman que una función es la razón por la cual las personas se comunican. Así, cada vez que se habla o se escribe se hace por una razón. Algunas de las funciones son: pedir disculpas, invitar, agradecer, interrumpir, expresar preferencias, etc. De modo que cuando se expresa la función del lenguaje, se enfoca en el uso de la lengua y el significado para las personas que están en un contexto donde éste es usado. Así, estos dos elementos, contexto y función, están relacionados, junto con los llamados exponentes, que es el lenguaje que se usa para expresar una función.

Spratt, Pulverness y Willian (2011) sostienen que un exponente puede tener distintas funciones, dependiendo del contexto en el que use, por ejemplo: “*I am so tired*” podría ser el exponente de la función de escribir acerca de los sentimientos, en un contexto determinado, o bien podría expresar la función de pedir que se deje de hacer una actividad en otro contexto. Otro ejemplo puede evidenciarse en la figura 2:

| Context                                          | Exponent (in speech marks)                                      | Function                                                 |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| A boy wants to go to the cinema with his friends | The boy says to his friend:<br>“Let’s go to the cinema tonight” | Suggesting/Making a suggestion about going to the cinema |

Figura 2. Contexto, Exponente y Función (Spratt, Pulverness y Willian, 2011).

En síntesis, estos elementos han de ser tomados en cuenta al momento de la planificación y ejecución de las clases de gramática dentro de un enfoque comunicativo, pues darán al profesor una visión más amplia sobre los usos y formas de las estructuras gramaticales.

#### 4. Aspectos de la enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo

En los siguientes apartados se discutirán los distintos aspectos que se deben tener en cuenta en la enseñanza de la gramática: el enfoque de enseñanza, el uso de la lengua materna, la corrección de errores y el uso de la terminología gramatical. Estos aspectos han sido considerados debido a su constante aparición en distintas investigaciones (Thu, 2009; Alghanmi y Shukri, 2016; Hos y Keke, 2014; Onalan, 2018; Barnard y Scampton, 2008).

**4.1. El procedimiento de enseñanza de la gramática.** En términos generales, existen 4 enfoques principales para la presentación de la gramática: deductivo, inductivo, explícito e implícito. Se ha tener en cuenta que estos enfoques corresponden principalmente a la presentación de reglas gramaticales, es por ello que esta investigación se centrará solo en estos cuatro enfoques.

**4.1.1. La enseñanza deductiva e inductiva.** En el enfoque deductivo en la enseñanza de la gramática, como señala Thornbury (1999), se comienza por la presentación de reglas gramaticales, y seguidamente se pone en práctica la regla gramatical presentada. Eisenstein (1987) señala que, en el enfoque deductivo, los alumnos tienen control durante la práctica y por ello están más seguros de no llegar a una conclusión errónea sobre cómo funciona la lengua.

En este enfoque de enseñanza se ha de tener en cuenta que las reglas deben ser presentadas con ejemplos ilustrativos según el contexto de los alumnos, involucrarlos y darles oportunidad para que puedan personalizar la regla gramatical.

Algunas de las ventajas de este enfoque señaladas por Thornbury (1999) son los siguientes:

- Va directo al punto y ahorra tiempo. Muchas reglas pueden ser mejor explicadas a través de este enfoque, lo cual permitiría invertir mayor tiempo en la práctica.
- Respeta la madurez de muchos de los alumnos y toma en cuenta el rol de la cognición en el proceso de adquisición de una lengua.
- Confirma muchas de las expectativas de los alumnos, particularmente aquellos que tienen un estilo de aprendizaje analítico.
- Permite al profesor lidiar con problemas relacionados al uso de la lengua en tanto que surgen en el aula, en lugar de anticiparlos.

Del mismo modo el autor menciona algunas desventajas:

- Puede hacer que la presentación de reglas gramaticales sea no motivante para los alumnos, especialmente los niños, ya que los conceptos involucrados podrían ser muy complejos para ellos.
- Promueve un estilo de enseñanza de transmisión-recepción, dando poco lugar a la interacción entre los alumnos.
- La presentación de reglas gramaticales es, a veces, poco memorable en comparación a otras formas de presentación.
- Promueve la creencia de que el aprendizaje de una lengua se reduce al conocimiento de reglas gramaticales.

En el enfoque inductivo de la enseñanza de la gramática se presentan diversos ejemplos que contienen la estructura gramatical, pero las reglas gramaticales no se hacen explícitas, sino que

los alumnos obtienen una comprensión de las reglas gramaticales (Thornbury,1999). Este enfoque está en relación con la técnica del descubrimiento, en la cual el objetivo es hacer que los alumnos descubran las reglas gramaticales y deduzcan su forma y significado. (Scrivener, 1994)

Además, este enfoque promueve lo que se conoce como *noticing*, concepto sugerido por Schmidt (1990), el cual significa el registro de la ocurrencia de un evento. Este es un paso mayor que el de la percepción pero que no logra llegar al entendimiento. Schmidt (1990) enfatiza que el esfuerzo cognitivo de *noticing* es necesario para la transformación del *input* (Toda forma oral o escrita que se recibe la lengua) a *intake* (internalización de las estructuras gramaticales). De este modo, *noticing* permite a los alumnos ser conscientes de la formación de una estructura gramatical y posteriormente lograr que se internalice.

Algunas de las ventajas de este enfoque señalados por Thornbury (1999) son los siguientes:

- Es más probable que el descubrimiento de las reglas gramaticales quede fijado en la estructura mental de los alumnos. Esto hará las reglas más significativas y memorables.
- El esfuerzo mental involucrado asegura un grado de profundidad cognitiva, lo cual hace las reglas gramaticales más memorables.
- Los estudiantes están más involucrados en el proceso de aprendizaje, y tienden a estar más motivados y atentos.
- Si la resolución de problemas es hecha de forma colaborativa usando la segunda lengua, los alumnos tendrán mayor práctica de la lengua.
- Deducir las reglas gramaticales ayuda a que los alumnos sean más autónomos en su aprendizaje.

Las desventajas de este enfoque incluyen lo siguiente:

- El tiempo dedicado a deducir las reglas gramaticales podría hacer creer a los alumnos que el fin del aprendizaje de un idioma son las reglas gramaticales.
- El tiempo que se toma en deducir las reglas gramaticales podría disminuir la cantidad de tiempo que debería dedicarse a la práctica.
- Los estudiantes podrían deducir la regla gramatical incorrecta o la deducción de esta podría ser demasiado amplia o reducida para su aplicación.
- Este enfoque demanda un esfuerzo en la planeación de la clase. Se necesita organizar todos los aspectos para guiar a los alumnos en la deducción de la regla gramatical.
- Este enfoque podría frustrar a algunos alumnos debido a experiencias pasadas o a su estilo de aprendizaje, ya que prefieren conocer la regla gramatical de manera inmediata.

El debate sobre la eficacia de ambos enfoques es inconcluso (Thornbury, 1999), ya que depende de varios factores como el estilo cognitivo de los alumnos y su edad.

Widodo (2016) en cuanto a estos enfoques aplicados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, señala lo siguiente:

Nevertheless, whether a teacher employs a deductive or inductive approach, s/he should consider the notion that language learning, particularly in the context of EFL (for example, grammar) is a largely conscious process that involves formal exposure to rules of syntax and semantics followed by specific applications of the rule, with corrective and encouraging feedback reinforcing correct usage and discouraging incorrect usage. (p. 129)

**4.1.2. La enseñanza explícita e implícita de la gramática.** Scott (1990) define el enfoque explícito e implícito de la siguiente manera:

An explicit approach to teaching grammar insists upon the value of deliberate study of grammar rule, either by declarative analysis or inductive analogy, in order to recognize linguistic elements efficiently and accurately. An implicit approach, by contrast, is one which suggests that students should be exposed to grammatical structures in a meaningful and comprehensible context in order that they may acquire, as naturally as possible, the grammar of the target language. (p.779)

Ellis (1998) enfatiza que la enseñanza explícita se refiere a los intentos que se realizan para desarrollar una comprensión explícita de la segunda lengua en los estudiantes. Ellis (2009b) también comenta que la instrucción implícita se dirige a permitir a los estudiantes inferir las reglas gramaticales sin ser conscientes de ellas. Como resultado, se internaliza la regla o patrón de lenguaje sin que la atención sea explícitamente enfocada. Prosigue este autor señalando que la instrucción explícita involucra algún tipo de regla que se es analizada durante el proceso de aprendizaje. En otras palabras, se motiva a los estudiantes a desarrollar una consciencia metalingüística de la regla gramatical.

Para la presente investigación se ha de tener en cuenta lo señalado por Widodo (2016) sobre la enseñanza de la gramática en contextos de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés), quien concluye que la enseñanza de la gramática es proveer a los estudiantes con el conocimiento de cómo se construye la lengua, es decir conocimiento explícito, de modo que cuando se hable, lea, escuche o escriba, no se tenga problemas en usar la lengua que se está aprendiendo. Para ello es crucial que los profesores den a los alumnos las oportunidades para

producir las formas gramaticales. En esta misma línea, recientemente, Dekeyster (2017) manifiesta lo siguiente:

In most forms of second language instruction, even today, the learning of grammar starts as both declarative and explicit. As a result, learners know what they should do and are aware of what they know, but are not able to do what they know they should do unless they are focused on form and have enough time to draw on their declarative knowledge and act upon it using high-level, that is very abstract, all-purpose procedures. As a result of practice, they become better at putting their knowledge to use, using it more correctly, more easily, more frequently, in a wider variety of contexts. (p.16)

Entonces, la enseñanza de la gramática no debe polarizarse a ser completamente deductiva o inductiva. Sin embargo, en contextos de inglés como lengua extranjera es necesario que se dé la enseñanza explícita de la gramática, de modo que los estudiantes puedan tener un conocimiento sistemático de la lengua y con la práctica puedan llegar a automatizarla.

**4.1.3. La dicotomía entre el enfoque deductivo e inductivo y el enfoque explícito e implícito.** Estas oposiciones han sido confundidas por mucho tiempo, dando como resultado la relación entre deductivo-explícito, inductivo-implícito. Esto sucede debido a que cualquier diseño implícito es automáticamente inductivo pues no se dan las reglas de forma explícita (Glaser, 2014). Del mismo modo, el enfoque deductivo parece estar en estrecha relación con la enseñanza explícita, pues las reglas gramaticales se dan de manera inmediata y explícita. Sin embargo, esta dicotomía no siempre es así. Glaser (2014) en base al trabajo de Dekeyser (2003), propone la siguiente figura para mostrar las relaciones entre estos conceptos.

| starting point?<br>rules provided? | explicit<br>(rules) | implicit<br>(no rules) |
|------------------------------------|---------------------|------------------------|
| deductive<br>(rules first)         | explicit-deductive  | n/a <sup>1</sup>       |
| inductive<br>(language first)      | explicit-inductive  | implicit-inductive     |

Figura 3. La relación entre las dicotomías explícito/implícito y deductivo/inductivo (Glaser, 2014)

De este modo, una nueva relación parecer surgir entre estas dicotomías, esta es, explícito-inductivo. Glaser (2014) manifiesta que en esta relación la enseñanza empieza dando ejemplos del uso de la lengua para luego hacer explícita la regla gramatical. Es decir, el estudiante tendrá

primero ejemplos sobre cierta estructura gramatical, reconocerá los patrones entre ellos y podrá formular una regla gramatical, la cual puede ser confirmada por el profesor.

En este sentido, Glaser (2014) destaca lo siguiente: “If we are only aware of explicit-deductive and implicit-inductive approaches, and if we know that implicit instruction is less effective than explicit instruction, we are automatically left with lesson plans that are deductive in nature” (p. 154).

Además agrega que, en la enseñanza de una lengua extranjera, esto privaría a los alumnos de tener oportunidades para descubrir las reglas gramaticales por ellos mismos o a través de la interacción. Según el autor, los estudiantes se benefician más cuando descubren las reglas que cuando se las dan de forma inmediata, pues hay un elemento de descubrimiento guiado, el cual es un elemento importante en el proceso de aprendizaje.

Se ha de tener en cuenta, además, que esta relación explícita- inductiva parece estar en sintonía con el enfoque pedagógico del DCN (2016), en el cual se señala que el aprendizaje se enmarca en una corriente socio constructivista. Por lo tanto, como se señaló en el apartado anterior, se trata de dar a los alumnos un conocimiento explícito de la gramática; pero esto no significa que los alumnos no sean capaces de descubrir las reglas gramaticales por sí mismos. De este modo, la relación explícito-inductivo, parece ser un enfoque adecuado para ello.

Además, los profesores de nivel secundaria deben tener en cuenta que los alumnos de este nivel necesitan ser conscientes de lo que están aprendiendo de forma ordenada y sistemática, así lo señala el DCN (2016) en uno de los enfoques transversales en todas las áreas (incluida el área de inglés), los alumnos deben ser capaces de gestionar su aprendizaje de manera autónoma, mediante la metacognición. Así, se lee:

La metacognición, dentro de esta división, hace referencia a ser conscientes de las potencialidades y limitaciones de quien aprende, a los conocimientos requeridos para las tareas que son transformadas en objetivos y metas, y que además implica conocer las estrategias para alcanzar o para resolver la tarea.

La autorregulación de aprendizajes permite al estudiante ser capaz de dirigir y ajustar su propio aprendizaje para conseguir sus objetivos. Además, es entendida como la competencia del estudiante para planear, ejecutar y evaluar su proceso de aprendizaje de manera autónoma, a través de la toma de decisiones permanente sobre aspectos cognitivos, motivacionales y comportamentales antes, durante y después del proceso de aprendizaje. (p. 210)

**4.2. La lengua materna en la enseñanza de la gramática.** El debate sobre el uso de la lengua materna en la enseñanza del inglés se ha extendido por varios años, dando como resultado diferencias entre aquellos autores que defienden el uso de la lengua materna (L1) y aquellos que prefieren solo el uso de la lengua que se está aprendiendo (L2).

En el siguiente apartado, se expondrá la posición de ambas partes.

**4.2.1. Argumentos en contra del uso de la lengua materna.** Los defensores del uso de exclusivo de la lengua meta (L2) en la enseñanza del inglés se basan por lo general en las ideas de Krashen (1981), para quien el *input* es suficiente para la adquisición de una segunda lengua, de modo que usar la lengua materna priva a los alumnos de este valioso *input*. Jones (2010) apoya también el uso de solo la lengua materna, señalando que, si los alumnos se sienten seguros de usar la L2, estarán mejor dispuestos a comunicarse en ella. Por su parte, Cook (2001) señala algunas razones por las que se defiende el enfoque monolingüista del idioma:

1. El aprendizaje de una segunda lengua debe modelar el aprendizaje de la lengua materna (a través de la máxima exposición).
2. El aprendizaje efectivo involucra de separación de L1 y L2.
3. Se debe mostrar la importancia del uso de L2 a través de su uso continuo.

**4.2.2. Argumentos a favor del uso de la lengua materna.** Otros autores sostienen que el uso de la lengua materna es favorable para la enseñanza del inglés, por ejemplo, Antoni y DiCamila (1998) afirman que la lengua materna es una útil herramienta cognitiva para promover *Scaffolding* (Toda actividad o estrategia que el profesor usa para facilitar la construcción del conocimiento en el alumno) en los estudiantes. Además, el uso de la lengua materna puede ayudar a los estudiantes a reducir las barreras afectivas en el aula e incrementar su seguridad para comunicarse en la L2 (Atkinson, 1987). Por su parte Macaro (2005) afirma que la anulación de la L1 resulta en un incrementado uso del *input* modificado, es decir, uso excesivo de repeticiones, velocidad lenta en el habla, sustitución de palabras básicas por palabras muy complejas y simplificación de la sintaxis. Esto tendría como resultado un discurso menos realista, reducido en variedad léxica y sin complejidad sintáctica. Este mismo autor enfatiza que la exclusión la lengua materna priva a los profesores de la posibilidad de modelar estrategias de aprendizaje y de entrenar a los alumnos a usarlas.

Algunas de las ventajas del uso de la lengua materna pueden resumirse tomando en cuenta a Al-Hinai (2006):

1. Reduce la ansiedad en los alumnos y crea un ambiente más relajado.
2. Significa traer el conocimiento cultural de los alumnos a la clase.

3. Facilita la verificación sobre la comprensión de los alumnos y el procedimiento de dar instrucciones.
4. Facilita la tarea de explicar el significado de palabras abstractas y la introducción de diferencias en la gramática y pronunciación de L1 y L2.

Si bien es cierto que el uso de la lengua materna como herramienta que facilita el aprendizaje y la enseñanza de la gramática es necesario, se debe tener en cuenta algunos factores en cuanto a su uso.

**4.2.3. Consideraciones sobre el uso de la lengua materna.** Cook (2001) propone cuatro lineamientos que los profesores deben tomar en cuenta para el uso de la lengua materna en la clase. El primero es eficiencia, por ejemplo, el uso de la lengua materna puede ayudar a presentar el significado de vocabulario complejo o abstracto de una forma efectiva. El segundo factor es el aprendizaje, es decir, se debe tener en cuenta cuán efectivo puede ser el aprendizaje de una estructura si se usa la lengua materna. El tercer factor es la naturalidad, es decir, la lengua materna se debe usar para crear un buen ambiente en el aula y mostrar interés por las preocupaciones de los alumnos. El cuarto factor es la relevancia externa, en este factor se debe subrayar cuán beneficioso es para los estudiantes hacer algo en L1 y L2, de modo que tenga relevancia para su futuro. Estos cuatro elementos deben ayudar a los profesores para el uso medido de la lengua materna.

Demir (2012) también aporta los siguientes aspectos para tener en cuenta: lo que significa el uso de la lengua materna, el contexto (EFL, donde se aprende el inglés como lengua extranjera o ESL, donde se aprende el inglés como segunda lengua), el objetivo de la enseñanza, la edad de los alumnos, las experiencias de los alumnos, el nivel de los alumnos y el estilo de aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a lo que significa el uso de la lengua materna, si usar L1 significa hablar a los alumnos en su L1 y solo hacer traducciones de la L1 a L2, desde luego su uso es insostenible, pues significaría un retorno al enfoque gramática-traducción, sin embargo, cuando el uso de L1 significa breves y comprensibles explicaciones gramaticales acompañadas por ejercicios breves de traducción para evitar la interferencia de la L1, entonces el uso de la lengua materna es recomendable. En cuanto al contexto, en clases ESL donde los alumnos también reciben *input* externo, no es necesario usar la L1. Sin embargo, en contextos EFL el uso de la L1 es recomendable para clarificar algunos aspectos complejos del lenguaje. El objetivo de la enseñanza, según este autor, se centra en la traducción o la comunicación, aclarando que el uso de la lengua materna es beneficioso en estos dos objetivos, pues algunas veces los estudiantes requieren hacer algún tipo de traducción para comunicarse. En referencia a la edad de los

alumnos, los estudiantes de secundaria y mayores lidian con aspectos más complicados del lenguaje, de ahí que el uso de la L1 sea necesario, además son más conscientes de la comprensión del lenguaje. Las experiencias de los alumnos es otro aspecto, pues muchos estudiantes llegan a las aulas habiendo recibido una enseñanza tipo gramática-traducción, de modo que esto se debe tomar en cuenta. Finalmente, algunos alumnos son de estilo de aprendizaje auditivo, por lo que requieren ejemplos orales, otros son visuales, y necesitan explicaciones escritas, otros tienden a ser analíticos y necesitan entender algo a profundidad antes de ponerlo en práctica. En todos estos casos, la L1 podría ser de utilidad.

**4.2.4. Lineamientos sobre el uso de la lengua materna.** En cuanto al uso de la lengua materna en el aula, algunos autores han dado varias recomendaciones.

Atkinson (1987), por ejemplo, aporta lo siguiente sobre su uso: para estimular el lenguaje, verificar la comprensión, dar instrucciones complejas a niveles básicos, fomentar la cooperación entre alumnos, discutir sobre la metodología de la clase en niveles básicos, presentar y reforzar el lenguaje en niveles básicos y verificar el estado de los alumnos. Del mismo modo, Auerbach (1993) identifica los siguientes usos de la lengua materna: control de la clase, análisis del lenguaje, presentación de estructuras gramaticales, discutir asuntos culturales, dar instrucciones o explicar errores y verificar la comprensión de los alumnos.

Macaro (2000, citado en Macaro, 2005) revisando algunos estudios a profesores revela que la lengua materna es usada para:

- a. Building personal relationship with learners (the pastoral role that teachers take on requires high levels of discourse sophistication);
- b. Giving complex procedural instructions for carrying out an activity;
- c. Controlling pupils' behaviour;
- d. Translating and checking understanding in order to speed things up
- e. Because of time pressures (e.g. exams);
- f. Teaching grammar explicitly. (p.69)

En cuanto a la enseñanza de la gramática Atkinson (1987) y Cook (2001) proponen que es posible que los profesores puedan explicar y demostrar algunas reglas gramaticales en la lengua materna y luego desarrollar diálogos que ayuden a integrar y reforzar tales reglas.

Por su parte, Demir (2012) expresa lo siguiente:

If the teacher analyses deeply his students' age, target language proficiency level, typical errors, learning styles, and uses L1 only for teaching grammar skill, in a reasonable amount,

when it is really necessary, in an effective way, it will be useful and motivational for the language learners. In my experience when students don't understand me during my explanation of new grammar topic in L2, there appear an insurmountable block or barrier with learning. I think we should adjust theories to life and not life to theories. (pp.24-25)

Entonces, es evidente que el uso de la lengua materna es un factor importante en la enseñanza de la gramática sobre todo cuando se presentan estructuras gramaticales a niveles básicos, sin embargo, el uso abundante de este elemento puede ser perjudicial para el aprendizaje del idioma. Así lo señala Atkinson (1987), quien enfatiza los siguientes problemas:

1. El profesor y/o los alumnos pueden sentir que no entienden alguna estructura de la lengua hasta que sea traducida.
2. El profesor y/o alumno pueden no tener en cuenta las distinciones entre forma, significado, y características pragmáticas de las estructuras gramaticales y reducirlas a su traducción inexacta.
3. Los alumnos pueden hablar con el profesor en la lengua materna, como parte de la rutina, incluso cuando son capaces de expresar lo que quieren decir en la L2.
4. Los alumnos pueden no darse cuenta de que durante muchas de las actividades en clase es esencial el uso del inglés.

Todo lo expuesto en este apartado parece señalar que el uso de la lengua materna tiene un lugar en la clase siempre y cuando sea usado de forma adecuada. De ninguna forma el uso de la lengua materna debe tener el mismo nivel que el uso de la L2 en la clase, los profesores deben ayudar a los estudiantes a tomar ventaja de su lengua materna para facilitar el aprendizaje de L2 (Pan y Pan, 2010). Además, el uso de la lengua materna, como se ha señalado, ayuda al proceso de comprensión y reduce la ansiedad y es un elemento secundario en la enseñanza del inglés, su uso debe tener en cuenta el contexto de la clase y el nivel de los alumnos.

### **4.3. La terminología gramatical en la enseñanza de la gramática.**

**4.3.1. Definición de terminología gramatical.** La terminología gramatical o metalenguaje puede definirse como:

Simply put, metalanguage is any language used to talk about language. Broadly speaking, it may refer to basic grammar expressions such as word, sentence, subject/predicate, noun or verb, specialized linguistic terminology such as phonotactics, x-bar structure or Gricean maxims, and also non-technical words that describe general language use such as mean, say or correct. (Ellis, 2016, p. 144)

Entonces, para la presente investigación, la terminología gramatical ha de entenderse como el lenguaje que se usa para hablar de la gramática, por ejemplo, frases como: “*The past tense refers to past events*”, “*you need a noun, adjective, etc*”, “*you need an -ing here*”. Otro ejemplo de metalenguaje se puede encontrar en Tsui (1995, citado en Berry, 2008):

T: You can write programmes, play a game, doing calculations, drawing a picture, etc.

I like the idea very much, you’ve got some concrete examples, but it’s not quite balanced so far as grammar goes. OK, what is in that sentence?

Ss: Can.

T: Can. OK, and we see here the modal. (pp.19-20)

Berry (2008) señala que este diálogo se centra en una explicación gramatical y que es difícil encontrar otra alternativa para el uso del término *Modal* (siempre que los alumnos estén familiarizados), también afirma que habrá situaciones donde la terminología es inapropiada para alumnos con bajo nivel de dominio o con niños, pero si el enfoque de la clase es en la forma de la gramática, entonces la terminología gramatical es un elemento esencial.

Si bien es cierto que existe un debate sobre el uso de los términos metalenguaje y terminología gramatical, en esta investigación ambos términos se usarán indistintamente.

Por otra parte, Borg (1999) sostiene que la discusión sobre el uso de la terminología gramatical en el aula es abundante. En su artículo este autor señala algunos argumentos a favor y en contra del uso de la terminología gramatical, los cuales se presentarán en los siguientes apartados.

**4.3.2. Argumentos en contra del uso de la terminología gramatical.** Borg (1999) basado en distintos autores (Krashen y Terre, 1983; Mitchet, 1993; Halliwell, 1993; Bialystok, 1981, Dakowska, 1993; Garrett, 1986; Sharwood y Smith, 1981; Corder, 1973; Mohammed, 1996) presenta los siguientes argumentos:

- El conocimiento explícito de una lengua no mejora la fluidez lingüística; pues si el objetivo de la enseñanza comunicativa es promover la interacción en la lengua meta, mas no hablar sobre la lengua, entonces, la terminología gramatical es de poca eficiencia en la clase.
- Si se motiva a los alumnos a aprender la terminología gramatical, ellos podrían desarrollar la habilidad de hablar sobre la segunda lengua, más que usarlo para la comunicación.
- No se puede asumir que la comprensión de la gramática de los estudiantes de una segunda lengua es similar a la de los lingüistas. De ahí que las descripciones gramaticales usadas en los libros de gramática podrían no ser apropiadas para los alumnos.

- La terminología gramatical crea un nivel de abstracción que añade una carga al aprendizaje de una segunda lengua y hace el proceso de comprensión de estructuras gramaticales más difícil.
- Los estudiantes podrían estudiar los términos sin entender la gramática a la que estos se refieren y podrían llegar a creer que es lo que se espera de ellos o que aprender tales términos es aprender una segunda lengua.
- La terminología gramatical es el legado del enfoque gramática-traducción.
- Las explicaciones de la gramática sin el uso de la terminología gramatical son más efectivas que aquellas en donde se usa tal terminología.

**4.3.3. Argumentos a favor del uso de la terminología gramatical.** Hu (2010) tomando en consideración distintos autores (Carter, 2003; Berry, 2005; Swain, 2005; Ellis, 2004; Bialystock, 1990; Carter, 1995) presenta cinco argumentos a favor del uso de la terminología gramatical en las clases:

- El conocimiento y el uso del metalenguaje tienen el potencial de facilitar el desarrollo de la conciencia metalingüística en los estudiantes. Esto ayuda a mejorar la conciencia sobre las formas y usos del lenguaje. Asimismo, el metalenguaje puede ayudar a los estudiantes en el desarrollo del conocimiento explícito de la lengua, el cual les ayuda a tener una gran precisión y exactitud.
- En sociedades donde el estudio analítico de la lengua es una característica en la enseñanza en la primera lengua, el uso de la terminología gramatical en una segunda lengua es una forma para enriquecer la conciencia metalingüística que se ha desarrollado en la lengua materna.
- El uso de la terminología gramatical puede apreciarse en vista a las desventajas y dificultades que surgen en el aula, pues muchas veces es necesario el uso de un vocabulario conciso y económico para hablar de la lengua explícitamente; incluso en las clases comunicativas es deseable una instrucción explícita de las formas y funciones gramaticales complejas.
- El metalenguaje puede usarse para evitar las sobre generalizaciones de las estructuras gramaticales.
- El metalenguaje puede ser usado para relacionar las nuevas estructuras gramaticales de la lengua meta con aquellas que ya han sido adquiridas.

Hu (2010) afirma que el metalenguaje juega un rol importante para facilitar el desarrollo del conocimiento metalingüístico, es decir, el conocimiento que es posible de verbalizar y analizar

sobre una segunda lengua. Este mismo autor sostiene que múltiples estudios verifican que existe una relación positiva entre conocimiento metalingüístico de una segunda lengua y el logro de la competencia en esta.

**4.3.4. Factores que influyen en el uso de la terminología gramatical.** Ellis (2016) y Borg (1999) en base a los trabajos de distintos autores (Ellis, 1991; Ellis, 2004; Fortune, 2005; Camhy y Ebsworth, 2008; Widdowson, 2003; Stern, 1992; Ur, 1999) consideran que el uso de la terminología gramatical tiene un lugar en las clases donde se usa el enfoque comunicativo, sin embargo, hay algunos factores que han de tenerse en cuenta sobre el uso de este recurso:

- Se debe tener en cuenta el contexto de enseñanza, y el nivel de competencia de los alumnos. El metalenguaje es una herramienta para enfatizar conceptos gramaticales importantes. Además, los profesores no deben evitar su uso con estudiantes de bajo nivel de competencia, sino encontrar formas de adaptarlo apropiadamente.
- Debe considerarse también el tipo de actividad en la que se usa el metalenguaje. Por ejemplo, este puede ser útil en actividades como *Communicative Dictogloss*, en la cual el profesor lee un texto a la clase, los alumnos anotan palabras que les ayuden a recordar el texto y en grupos unen lo que han anotado para tratar de reconstruir el texto.
- Se debe considerar la madurez de los alumnos y sus experiencias previas. Estas incluyen la enseñanza de la primera lengua; si esta ha sido rica en metalenguaje, entonces el uso de la terminología gramatical en una segunda lengua no será un problema.
- Los alumnos que tienen un estilo más analítico y son mayores se benefician más del uso de la terminología gramatical en la enseñanza de la gramática, de ahí que el estilo cognitivo de los alumnos y la edad sean dos factores que se deben tomar en cuenta.
- El metalenguaje puede ser usado como una estrategia de aprendizaje metacognitiva de los alumnos y que además ayude a expandir la precisión y exactitud de la conciencia metalingüística del estudiante.

Todo lo señalado anteriormente sugiere que el uso de la terminología gramatical es un elemento importante en la enseñanza de la gramática, pues más que añadir una carga adicional para los alumnos, es un elemento que facilita el aprendizaje de una segunda lengua. Es crucial para “Intentionally organise and control their mental processes during the performance of cognitively complex tasks, and discover meanings and connections” Knouzi et al (2010, citado en Harun, Abdullahn, Wahab, y Sainnudin, 2017, p. 107).

Finalmente, como concluye Hu (2010), el metalenguaje tiene un lugar en la enseñanza comunicativa dadas las ventajas que ofrece y las recientes investigaciones que muestran una

correlación positiva entre conocimiento metalingüístico y el dominio de una segunda lengua, aunque el cuándo y cómo deba ser usado es un campo aun inexplorado en la investigación.

**4.4. Feedback y Corrección de Errores.** El *feedback* se refiere a la información sobre el desempeño de los estudiantes que puede ser usada para mejorarlo en un futuro (Wang, 2006). En este sentido, el objetivo del *feedback* es mejorar el desempeño de los estudiantes, pues proporciona recomendaciones constructivas y una guía para ellos

Ellis (2009a) afirma que: “In both structural and communicative approaches to language teaching, feedback is viewed as a means of fostering learner motivation and ensuring linguistic accuracy” (p.3).

Este autor señala dos tipos de *feedback*: positivo y negativo. El *feedback* positivo afirma que la respuesta del estudiante a una actividad es correcta, señala la veracidad del contenido de la expresión de un estudiante o la exactitud lingüística de ella. En este sentido, este *feedback* es importante pues promueve la motivación para seguir aprendiendo. Por su parte, el *feedback* negativo señala que la expresión de un estudiante carece de veracidad o es lingüísticamente incorrecto, en otras palabras, es correctivo en el intento.

La corrección de errores es una forma de *feedback* que se da a los alumnos sobre su uso del lenguaje (Amara, 2015), tal es así, que podría considerarse en palabras de Ellis (2009a) como un *feedback* negativo. Este autor también considera que este tipo de corrección asimismo puede denominarse como *feedback* correctivo, pues toma la forma de una respuesta hacia la expresión que contiene un error lingüístico.

En consecuencia, en esta investigación se usarán los términos: Corrección de errores o *feedback* de manera indiferenciada.

**4.4.1. Definición de error.** Brown (1980) señala que los errores son aquellas formas incorrectas que ocurren regularmente y son evidencia de la competencia de los estudiantes. Corder (1967) también afirma que los errores ocurren frecuentemente debido a que los estudiantes no conocen la forma correcta o no la han adquirido completamente. Corder (1967) sostiene además una importante diferencia entre error (*Error*) y equivocación (*Mistake*). Las equivocaciones son inexactitudes en la producción lingüística en la segunda lengua que son causadas por lapsos en la memoria, el estado físico y ciertas condiciones como fatiga, falta de atención o fuertes emociones, las equivocaciones no son sistemáticas y ocurren de forma incidental, el estudiante es consciente de ellas y puede corregirlas; mientras que los errores muestran que alguna estructura gramatical no se ha internalizado por completo o que el

estudiante tiene un conocimiento incompleto de la lengua meta, es por ello que no son capaces de corregir los errores.

**4.4.2. Aspectos a tener en cuenta en la corrección de errores.** Henrickson (1978) señala cinco preguntas fundamentales que se deben tener en cuenta en la corrección de errores. Estas serán abordadas centradas en la corrección oral de los errores.

- a) ¿Deben corregirse los errores?
- b) ¿Qué errores deben ser corregidos?
- c) ¿Cuándo deben ser corregidos los errores?
- d) ¿Cómo deben ser corregidos los errores?
- e) ¿Quién debe corregir los errores?

En respuesta a la pregunta (a) Ur (1999) afirma que, ciertamente, hay un lugar para la corrección en la clase, sin embargo, su contribución no debe ser sobre estimada. Scovel (2003, citado en Amara, 2015) también sostiene que los errores ayudan a comprender la adquisición de la segunda lengua, pues dan algunas pistas sobre el desarrollo de la competencia lingüística en los estudiantes. De aquí que los errores necesitan ser corregidos para ayudar los estudiantes a aprender la forma correcta de cierta estructura gramatical. Por su parte, Ellis (2009a) agrega que un número de estudios recientes han demostrado que el *feedback* correctivo puede ayudar al aprendizaje y que las investigaciones actuales se han centrado en examinar que tipo de *feedback* correctivo funciona mejor.

En cuanto a la pregunta (b), los errores de los alumnos pueden clasificarse en dos categorías según Burt (1975) *global errors* y *local errors*. Los *global errors* dificultan la comunicación y afectan toda la organización de la oración y hacen que el mensaje no se entienda. Por el contrario, los *local errors* no afectan la comunicación del mensaje sino su precisión. Este autor sugiere que los primeros deben ser corregidos, es decir aquellos que afectan la comprensión del mensaje. Sin embargo se debe tener en cuenta si el error es sistemático, es decir, si ocurre repetidamente entonces debe corregirse de forma incidental.

También se sugiere que los profesores no intenten corregir todos los errores sino unos pocos (Ur, 1999). En esta línea Ellis (2009a) también señala que el *feedback* correctivo puede ser *unfocused* o *focused*, en el primero se corrigen todos o casi todos los errores que se cometen mientras que en el segundo solo algunos tipos de errores. Este autor señala que en las múltiples investigaciones se ha evidenciado la eficacia del *focused correction*. Con todo ello, se ha de señalar que los docentes no deben corregir todos los errores, sino hacer distinciones entre ellos y a partir de ahí corregir los que son necesarios.

Por ello, Pawlak (2013) considera que algunos factores deben tenerse en cuenta al momento de elegir los errores a corregir. El autor señala lo siguiente:

A number of factors may influence the decision as to which errors should be treated and which should go uncorrected, both contextual (e.g. previous instruction), learner-related (e.g. learning style or personality), psycholinguistic (i.e. developmental stage), as well as linguistic (e.g. inherent characteristics of the form responsible for the error). (p. 125)

En cuanto a la pregunta (c), Amara (2015) afirma que el punto más controversial es si la corrección deba ser inmediata o retrasada, y en este punto concierne el dilema de la fluidez versus la precisión. Ellis y Barkhuizen (2005, citado en Namaziandost, Abedi y Nasri, 2019) consideran la fluidez como “the production of language in real time without undue pausing of hesitation” (p.139). Asimismo, Hughes (2002) define la fluidez como la forma de expresarse de manera inteligible, razonable y precisa sin demasiadas pausas o dudas. Ahora bien, en cuanto a la precisión, Loewen y Sato (2017) la consideran como “target-like-use of language, that is, error-free speech or writing, and measures the amount of deviation from the norm. The challenge of measuring accuracy is strongly related to the choice of linguistic norm” (p.54). Ellis (2005, citado en Pishkar, Moinszadeh y Dabaghi, 2017) también define la precisión como “the ability to avoid errors in performance, possibly reflecting higher levels of control in the language as well as a conservative orientation” (p.70).

Amara (2015) señala que normalmente existe un acuerdo entre distintos investigadores en que para practicar la precisión, es decir, cuando los estudiantes practican de forma controlada una estructura gramatical, la corrección debe ser inmediata; sin embargo, en actividades de fluidez cuyo propósito es la comunicación de un mensaje, el profesor debe motivar la fluidez y no corregir los errores de forma inmediata sino retrasar la corrección, con lo cual el profesor monitorea a los alumnos anotando errores y finalizada la actividad puede centrarse en la corrección de estos con toda la clase o de forma individual. Sin embargo, cuando se nota un error que afecta la comunicación, Harmer (2001) señala que se puede usar lo que él denomina *gentle correction*, en la cual el profesor indica que el alumno ha cometido un error, le da la forma correcta pero no le dedica mucho tiempo.

En cuanto a la pregunta (d), esta concierne al tipo de estrategia que se usa para corregir los errores. En este sentido, Ellis (2009a) afirma que distintos autores han sugerido múltiples formas de llevar a cabo la corrección. Él propone una sistematización de ellas, mostrada en la Tabla 1:

Tabla 1. Tipos de Feedback Correctivo (Ellis, 2009a)

| Corrective feedback strategy    | Definition                                                                                                                                                                                                  | Example                                                                                              |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. <b>Recast</b>                | The corrector incorporates the content words of the immediately preceding incorrect utterance and changes and corrects the utterance in some way (e.g., phonological, syntactic, morphological or lexical). | L: I went there two times.<br>T: You've been. You've been there twice as a group?                    |
| 2. <b>Repetition</b>            | The corrector repeats the learner utterance highlighting the error by means of emphatic stress                                                                                                              | L: I will showed you.<br>T: I will SHOWED you. L: I'll show you.                                     |
| 3. <b>Clarification request</b> | The corrector indicates that he/she has not understood what the learner said.                                                                                                                               | L: What do you spend with your wife?<br>T: What?                                                     |
| 4. <b>Explicit correction</b>   | The corrector indicates an error has been committed, identifies the error and provides the correction.                                                                                                      | L: On May.<br>T: Not on May, In May. We say, "It will start in May"                                  |
| 5. <b>Elicitation</b>           | The corrector repeats part of the learner utterance but not the erroneous part and uses rising intonation to signal the learner should complete it                                                          | L: I'll come if it will not rain.<br>T: I'll come if it .....?                                       |
| 6. <b>Paralinguistic signal</b> | The corrector uses a gesture or facial expression to indicate that the learner has made an error                                                                                                            | L: Yesterday I go cinema.<br>T: (gestures with right forefinger over left shoulder to indicate past) |

Fuente: Tipos de *feedback* correctivo de Ellis (2009a)

Además, se ha de tener en cuenta que la efectividad de estas estrategias difiere según el contexto y el tipo de alumnos. James (1998, citado en Amara, 2015) sostiene tres principios a considerar en la corrección de errores: primero, la técnica usada debe ser lo suficientemente útil para promover la precisión en la expresión de los estudiantes; segundo, los factores afectivos

de los alumnos deben ser tomados en consideración y, por último, la corrección no debe ser intimidante para los alumnos.

En cuanto a la pregunta (e) sobre quién debe corregir los errores, Amara (2015) señala que pueden existir tres tipos de corrección usadas en clase:

- Autocorrección: Después de que el estudiante, con la ayuda o no del profesor, reconoce un error en su expresión, este es capaz de corregirse a sí mismo. Ellis (2009a) señala que existe evidencia que sugiere que incitar al estudiante para que se autocorrija promueve la adquisición.

- Corrección en pares: si el estudiante no es capaz de corregirse a sí mismo, el profesor puede motivar a otro para que haga la corrección. En este caso es beneficioso si después de la corrección del otro estudiante, el profesor regresa al que cometió el error y lo incita a decir la forma de manera correcta. Edge (1990, citado en Amara, 2015) menciona algunas ventajas de la corrección entre pares:

1. Promueve la cooperación, pues los estudiantes se acostumbran a la idea de aprender entre ellos.
2. Ambos estudiantes (quien cometió el error y quien corrige) están involucrados en la habilidad auditiva y en el pensamiento sobre el uso de la lengua.
3. El profesor consigue información sobre la habilidad de los alumnos. Sin embargo, puede suceder que cuando el profesor pregunta por la corrección a toda la clase, es siempre el mismo alumno quien responde, en este caso, el profesor debe asegurarse que otros estudiantes también estén involucrados.

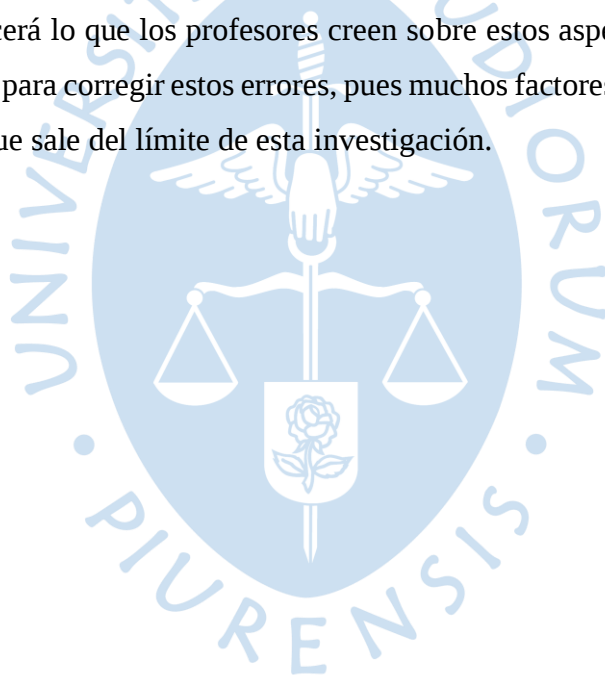
- Corrección por parte del profesor: si ninguno de los estudiantes es capaz de corregir, el profesor puede darse cuenta de que el punto no ha sido aprendido (Amara, 2015). En este caso, el profesor puede emplear alguna de las técnicas mencionadas en el punto anterior o volver a explicar ciertos aspectos de la segunda lengua. Además, se ha de tener en cuenta que la principal función de la corrección es facilitar el aprendizaje de ciertos aspectos de la lengua, por ello, es importante que después de la corrección que el profesor haya hecho, el estudiante indique la forma correcta.

En este punto, es importante tomar en cuenta lo que señala Ellis (2009a) quien comenta algunas dificultades con la autocorrección; primero, los estudiantes típicamente prefieren que el profesor haga la corrección; segundo, los estudiantes solo pueden autocorregirse si tienen el conocimiento lingüístico necesario, es decir, si pueden corregir sus equivocaciones (*Mistakes*); tercero, aunque las estrategias como: *Repetition*, *Clarification Requestes*, *Elicitation*, *Paralinguistic signal* señalan que hay un problema en la expresión del estudiante, estas no dejan claro si el problema es lingüístico o de comunicación. Así, este autor también afirma que no

siempre es posible la autocorrección y propone una solución, dirigir la corrección en dos pasos: primero motivar al estudiante a la autocorrección y luego si este no es capaz de hacerla, realizar la corrección.

Distintas investigaciones (Zhao, 2010; Zhen, 2006; Yang, 2006) señalan que la realización de la corrección de errores por estos tres tipos de actores tiene sus ventajas y desventajas en el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, señalan que la corrección por parte del profesor es un tanto más efectiva que las otras correcciones. De ahí que se ha de considerar que la corrección de errores no debe quedar solo como tarea del profesor, sino que el alumno quien comente el error y los compañeros de clase también pueden realizar correcciones.

En suma, la corrección de errores es un elemento importante en la enseñanza de la gramática, de modo que se pueda promover la precisión gramatical y evitar que se fosilicen los errores. Se debe tener en cuenta estos cinco aspectos al momento de corregir errores, de ahí que en esta investigación se conocerá lo que los profesores creen sobre estos aspectos, a excepción de las estrategias que se usan para corregir estos errores, pues muchos factores inciden en su selección, lo cual es un ámbito que sale del límite de esta investigación.





## **Capítulo 3**

### **Metodología de la investigación**

#### **1. Tipo de investigación**

El diseño de investigación se sitúa en un enfoque positivista y es de tipo cuantitativo de carácter no experimental, pues los resultados del cuestionario aplicado son numéricos y son interpretados a través de descripción de cuadros estadísticos. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación, probar hipótesis establecidas y, además, confía en la medición numérica, el conteo y el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población.

Es un tipo de investigación no experimental, pues se realiza sin manipular deliberadamente las variables, y lo que se hace es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos. Además, es posible situar este estudio en el tipo descriptivo, pues, este tipo de estudios busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno a analizar (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). En este caso, se busca identificar las creencias de los profesores de inglés sobre la enseñanza de la gramática en el área de inglés como lengua extranjera.

#### **2. Sujetos de la investigación**

La población está conformada por los profesores de inglés del nivel secundaria de escuelas públicas urbanas del distrito de Piura. Dada la falta de información acerca del número exacto de profesores de inglés de secundaria en Piura, se procedió a consultar la información acerca de los colegios mediante el sitio web de Estadística Educativa (ESCALE, 2019) para determinar los colegios públicos urbanos de Piura (del nivel de Educación Secundaria) con más de 10 profesores (al 2019), pues existe más probabilidad de encontrar al menos un profesor de inglés en estos colegios. De este modo, solo se excluyó un colegio del distrito de Piura, ya que solo contaba con 6 profesores.

Así, se decidió visitar los colegios con las características mencionadas y entregar el cuestionario a los profesores de inglés. Los colegios seleccionados fueron:

Tabla 2. Colegios públicos del distrito de Piura

| #  | Nombre                                       | Nivel / Modalidad | Gestión / Dependencia            | Área Censal (500 Habitantes) | Departamento / Provincia / Distrito | Docentes (Censo educativo 2019) |
|----|----------------------------------------------|-------------------|----------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| 1  | 14001<br>MAGDALENA<br>SEMINARIO DE<br>LLIROD | Secundaria        | Pública -<br>Sector Educación    | Urbana                       | Piura / Piura /<br>Piura            | 25                              |
| 2  | COMPLEJO LA<br>ALBORADA                      | Secundaria        | Pública -<br>Sector Educación    | Urbana                       | Piura / Piura /<br>Piura            | 14                              |
| 3  | CORONEL JOSÉ<br>JOAQUÍN INCLÁN               | Secundaria        | Pública - Otro<br>Sector Público | Urbana                       | Piura / Piura /<br>Piura            | 21                              |
| 4  | ELVIRA CASTRO<br>DE QUIROS                   | Secundaria        | Pública -<br>Sector Educación    | Urbana                       | Piura / Piura /<br>Piura            | 18                              |
| 5  | ENRIQUE LÓPEZ<br>ALBUJAR                     | Secundaria        | Pública -<br>Sector Educación    | Urbana                       | Piura / Piura /<br>Piura            | 59                              |
| 6  | FEDERICO<br>HELGUERO<br>SEMINARIO            | Secundaria        | Pública -<br>Sector Educación    | Urbana                       | Piura / Piura /<br>Piura            | 19                              |
| 7  | IGNACIO MERINO                               | Secundaria        | Pública -<br>Sector Educación    | Urbana                       | Piura / Piura /<br>Piura            | 20                              |
| 8  | IGNACIO<br>SÁNCHEZ                           | Secundaria        | Pública -<br>Sector Educación    | Urbana                       | Piura / Piura /<br>Piura            | 20                              |
| 9  | JORGE BASADRE                                | Secundaria        | Pública -<br>Sector Educación    | Urbana                       | Piura / Piura /<br>Piura            | 55                              |
| 10 | LOS<br>ALGARROBOS                            | Secundaria        | Pública -<br>Sector Educación    | Urbana                       | Piura / Piura /<br>Piura            | 31                              |
| 11 | NUESTRA<br>SEÑORA DE<br>FÁTIMA               | Secundaria        | Pública -<br>Sector Educación    | Urbana                       | Piura / Piura /<br>Piura            | 73                              |

|    |              |            |                |        |                 |     |  |
|----|--------------|------------|----------------|--------|-----------------|-----|--|
|    | PARCEMÓN     |            | Pública        | -      |                 |     |  |
| 12 | SALDARRIAGA  | Secundaria | Sector         | Urbana | Piura / Piura / | 15  |  |
|    | MONTEJO      |            | Educación      |        | Piura           |     |  |
| 13 | PNP BACILIO  | Secundaria | Pública - Otro | Urbana | Piura / Piura / | 21  |  |
|    | RAMÍREZ PEÑA |            | Sector Público |        | Piura           |     |  |
| 14 | ROSA CARRERA | Secundaria | Pública        | -      | Piura / Piura / | 22  |  |
|    | DE MARTOS    |            | Sector         | Urbana | Piura           |     |  |
|    |              |            | Educación      |        |                 |     |  |
| 15 | SAN MIGUEL   | Secundaria | Pública        | -      | Piura / Piura / | 120 |  |
|    |              |            | Sector         | Urbana | Piura           |     |  |
|    |              |            | Educación      |        |                 |     |  |
| 16 | SAN PEDRO    | Secundaria | Pública        | -      | Piura / Piura / | 30  |  |
|    |              |            | Sector         | Urbana | Piura           |     |  |
|    |              |            | Educación      |        |                 |     |  |
| 17 | VÍCTOR       | Secundaria | Pública        | -      | Piura / Piura / | 17  |  |
|    | FRANCISCO    |            | Sector         | Urbana | Piura           |     |  |
|    | ROSALES      |            | Educación      |        | Piura           |     |  |
|    | ORTEGA       |            | Pública        |        |                 |     |  |

Fuente: Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE)

Fueron 17 colegios visitados, de los cuales uno decidió no participar en la investigación y en otro, el docente de inglés ya había terminado sus actividades pedagógicas en el colegio. De este modo, participaron los profesores de inglés de 15 colegios públicos urbanos del distrito de Piura.

El número total de profesores encontrado en cada colegio fue:

Tabla 3. Colegios seleccionados para la investigación

|    | Colegio                       | Número de profesores de inglés de secundaria |
|----|-------------------------------|----------------------------------------------|
| 1  | Magdalena Seminario De Llirod | 1                                            |
| 2  | Complejo La Alborada          | 1                                            |
| 3  | Coronel José Joaquín Inclán   | 3                                            |
| 4  | Enrique López Albújar         | 5                                            |
| 5  | Federico Helguero Seminario   | 1                                            |
| 6  | Ignacio Merino                | 1                                            |
| 7  | Ignacio Sánchez               | 1                                            |
| 8  | Jorge Basadre                 | 3                                            |
| 9  | Los Algarrobos                | 3                                            |
| 10 | Nuestra Señora De Fátima      | 6                                            |

|              |                                 |           |
|--------------|---------------------------------|-----------|
| 11           | PNP Bacilio Ramirez Peña        | 3         |
| 12           | Rosa Carrera De Martos          | 1         |
| 13           | San Miguel                      | 3         |
| 14           | San Pedro                       | 2         |
| 15           | Víctor Francisco Rosales Ortega | 1         |
| <b>Total</b> |                                 | <b>35</b> |

Fuente: Elaboración propia

Así, fueron 35 profesores participantes de esta investigación.

### 3. Diseño de la investigación

A continuación, se señalan los procedimientos que se siguieron para la presente investigación:

**1. Determinación los objetivos:** se plantearon los problemas generales y específicos de la investigación.

**2. Elaboración del marco teórico:** Se procedió a la revisión bibliográfica en busca de un sustento teórico para determinar los aspectos de la enseñanza de la gramática.

**3. Diseño de encuesta:** El instrumento es de elaboración propia a partir de lo señalado en el marco teórico. También se tomaron como referencia encuestas similares realizadas en otras investigaciones.

**5. Validación de expertos:** se eligieron a tres profesores universitarios con grados de maestría y doctorado para proceder a la validación por expertos de la encuesta.

**6. Selección de la muestra:** Se procedió a la determinación de los sujetos de la investigación utilizando el sitio web: ESCALE para seleccionar los colegios donde aplicar la encuesta.

**7. Prueba Piloto:** Para no afectar la muestra del estudio por ser representativa, se decidió hacer un estudio piloto a siete profesores de inglés de secundaria de colegios públicos urbanos del distrito de Castilla.

**8. Prueba alfa de Cronbach:** Realizada la prueba piloto, se introdujeron los datos en el programa SPSS 23 para luego proceder a determinar la fiabilidad del instrumento a través del análisis de ítem por Alfa de Cronbach.

**9. Aplicación de cuestionario:** Se visitaron los colegios seleccionados en donde se aplicó el cuestionario a los profesores del área de inglés.

**10. Procesamiento de datos:** Se utilizó el software SPSS 23, en el cual se introdujeron los datos para luego proceder con el análisis estadístico de frecuencias y porcentajes.

**11. Análisis y discusión de resultados:** Teniendo los resultados, se procedió a analizarlos, comparándolos con lo señalado en el marco conceptual, así como en investigaciones anteriores.

#### 4. Variables y dimensiones de la investigación.

Dada la naturaleza descriptiva de la investigación, se recogió información mediante un cuestionario. Después de la revisión de la literatura acerca de los aspectos de la enseñanza de la gramática se procedió a determinar las subvariables y dimensiones y luego se plantearon los ítems para cada una de estas.

Tabla 4. Variables y dimensiones de la investigación

| <b>Variable: Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo</b> |                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Subvariables</b>                                                                                        | <b>Dimensiones</b>                              |
| La gramática en el enfoque comunicativo                                                                    | Definición de gramática                         |
|                                                                                                            | Propósito de la gramática                       |
|                                                                                                            | Metodología de enseñanza                        |
|                                                                                                            | Posibilidad de su uso en aula                   |
| El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés                                                         | Definición del enfoque comunicativo             |
|                                                                                                            | Relación entre enfoque comunicativo y gramática |
| El enfoque de la presentación de la gramática                                                              | El enfoque deductivo                            |
|                                                                                                            | El enfoque inductivo                            |
|                                                                                                            | El enfoque explícito                            |
|                                                                                                            | El enfoque implícito                            |
| Uso de la lengua materna                                                                                   | Posibilidad de su uso                           |
|                                                                                                            | Proporción de su uso                            |
| Uso de la terminología gramatical                                                                          | Posibilidad de su uso                           |
|                                                                                                            | Adaptabilidad al nivel de los alumnos           |
|                                                                                                            | Importancia de su uso                           |
| Corrección de errores                                                                                      | Posibilidad de su uso                           |
|                                                                                                            | Tipos de errores                                |
|                                                                                                            | Momento para la corrección de errores           |
|                                                                                                            | Responsable de la corrección de errores         |

Fuente: elaboración propia

La operacionalización completa de las variables se puede ver en el Anexo 3.

## 5. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Como se ha mencionado, se empleó la técnica de la encuesta, la misma que se materializó a través un cuestionario de elaboración propia (ver Anexo 5) acerca de las creencias de los profesores de inglés sobre la enseñanza de la gramática en un enfoque comunicativo. Este está conformado por 29 ítems diseñados y validados conforme las dimensiones: La gramática en el enfoque comunicativo, el enfoque comunicativo, el enfoque de presentación de la gramática, la lengua materna, la terminología gramatical y la corrección de errores.

Para medir cada uno de los ítems del cuestionario propuestos se utilizó una escala de tipo Likert, que consta de cuatro grados de valoración. Estos se encuentran representados así:

- Totalmente de acuerdo (TDA)= 4
- De acuerdo (DA) = 3
- En desacuerdo (ED)= 2
- Totalmente en desacuerdo (TED)= 1.

**5.1. Validación.** El instrumento aplicado es de elaboración propia y permite recoger las creencias de los profesores de inglés del nivel secundaria desde el enfoque comunicativo.

La validez del cuestionario la realizaron: un doctor de la Universidad de Piura del área de matemática y dos profesores magísteres del área de Lengua Inglesa de la misma Universidad. Estos tres evaluaron las preguntas del cuestionario haciendo las correcciones correspondientes en la formulación de los ítems. Las fichas de validación se pueden visualizar en el Anexo 2.

**5.2. Confiabilidad.** Se aplicó una prueba piloto (ver Anexo 4) a 7 profesores de inglés de colegios públicos del distrito de Castilla. Esta actividad se realizó para que la población de la investigación no se viera afectada. Luego, se procedió a aplicar la prueba estadística Alfa de Cronbach, teniendo en cuenta los rangos establecidos por George y Mallery (2003, citado en Frías, N, 2014) quienes establecen que un instrumento es confiable cuando el alfa es superior a 0,7. Aplicado al total de preguntas (29) el cuestionario arroja tener una fiabilidad buena. Los resultados que se obtuvieron se muestran en la Tabla 5:

Tabla 5. Resultados de la prueba Alfa de Cronbach

| Estadística de fiabilidad |            |
|---------------------------|------------|
| Alfa de Cronbach          | N de Ítems |
| ,805                      | 29         |

Fuente: Resultados de SPSS

## Capítulo 4

### Resultados de la investigación

#### 1. Contexto y sujetos de la investigación

Los profesores encuestados pertenecen a instituciones educativas públicas urbanas del distrito de Piura que tienen más de 10 profesores en total. Así, los sujetos de la investigación lo conforman 35 profesores de inglés del nivel secundaria de colegios públicos urbanos.

##### 1.1. Género de los sujetos

Tabla 6. Género de los encuestados

| Género    | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| Masculino | 6          | 17,1       |
| Femenino  | 29         | 82,9       |
| Total     | 35         | 100,0      |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

De los resultados de la Tabla 5, se destaca la presencia femenina en el campo de la enseñanza del inglés, ya que el 82,9 % de los sujetos son mujeres, mientras que el 17,1% son varones.

##### 1.2. Edad de los sujetos

Tabla 7. Edad de los sujetos

| Rango de edad  | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|------------|
| 20-30          | 5          | 14,3       |
| 31-40          | 14         | 40,0       |
| 41-50          | 10         | 28,6       |
| 51 en adelante | 6          | 17,1       |
| Total          | 35         | 100        |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Según los resultados que muestra la Tabla 6, un significativo porcentaje (40%) de las edades de los sujetos fluctúa entre los 31 y 40 años. Es significativo, además, que 16 de los profesores tengan más de 41 años y que 19 profesores tengan menos que esta edad.

### 1.3. Grados académicos obtenidos

Tabla 8. Grados académicos obtenidos por los sujetos

| Grados académicos obtenidos           | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------------------|------------|------------|
| Estudios universitarios no concluidos | 1          | 2,9        |
| Estudios universitarios concluidos    | 6          | 17,1       |
| Grado de Bachiller                    | 2          | 5,7        |
| Título de licenciado                  | 20         | 57,1       |
| Grado de Magíster                     | 6          | 17,1       |
| Total                                 | 35         | 100,0      |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

En cuanto a los grados académicos obtenidos, la Tabla 7 muestra que la mayoría de los docentes (28) cuentan con un grado académico como el grado de bachiller, título de licenciado y grado de magíster. Se destaca además, la poca presencia de profesores con estudios universitarios no concluidos. Cabe mencionar que en la encuesta desarrollada, no se precisó en qué carrera o especialidad se obtuvieron estos grados.

### 1.4. Años de experiencia de los sujetos

Tabla 9. Años de experiencia docente

| Años de experiencia docente | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------|------------|------------|
| 1-3 años                    | 3          | 8,6        |
| 3-6 años                    | 4          | 11,4       |
| 6-9 años                    | 7          | 20,0       |
| 10 años en adelante         | 21         | 60,0       |
| Total                       | 35         | 100        |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

De la Tabla 8, se puede evidenciar que el 80% de los profesores de inglés cuenta con más de 6 años de experiencia docente. Llama la atención la poca presencia de profesores (8,6%) que tienen entre 1 y 3 años de experiencia docente.

En síntesis, se puede señalar un posible perfil sociodemográfico de los profesores encuestados para este trabajo: docentes de sexo femenino entre los 31 y 51 años, con al menos título de licenciado y con más de 6 años de experiencia docente.

## 2. Presentación y análisis de los resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario; los ítems son divididos en sus categorías correspondientes según el orden de la matriz de operacionalización de variables y luego se procede con la descripción de cada uno de estos.

Se realiza un análisis estadístico descriptivo usando frecuencias y porcentajes a través del software SPSS. Por ello, se presentan los resultados estadísticos en tablas de frecuencia, agrupados de tres o cuatro ítems correspondientes a una misma dimensión. Asimismo, en preguntas en las que los resultados muestren que la mitad de los docentes está de acuerdo con un ítem y la otra mitad en desacuerdo, se realiza un cruce de tablas con los años de experiencia, puesto que este factor como señalan Richard y Lockhart (1996) y Graves (2000) es uno de los que más influye en las creencias docentes. Esto se hace, además, cuando los resultados de estas tablas sean relevantes para el análisis de resultados.

Cabe mencionar que no ha habido ningún elemento excluido.

### 2.1. Sobre las creencias de los profesores acerca de la gramática en el enfoque comunicativo.

**2.1.1. Definición de la gramática.** Los ítems 1, 2 y 3 se refieren a las creencias acerca de la definición de la gramática. Los resultados del análisis descriptivo se muestran en la Tabla 10: Tabla 10. Resultados acerca de la definición de la gramática

| Ítems                                                                                 | TED        | ED          | DA          | TDA         | Total      |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| <b>1. La gramática se centra el estudio de las formas y estructuras gramaticales.</b> | 3<br>8,6%  | 2<br>5,7%   | 15<br>42,9% | 15<br>42,9% | 35<br>100% |
| <b>2. La gramática se centra en el significado de las estructuras gramaticales.</b>   | 6<br>17,1% | 16<br>45,7% | 11<br>31,4% | 2<br>5,7%   | 35<br>100% |

|                                                                                          |     |       |     |     |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------|-----|-----|------|
| <b>3. La gramática se centra en el uso comunicativo de las estructuras gramaticales.</b> | 7   | 15    | 8   | 5   | 35   |
|                                                                                          | 20% | 42,9% | 22% | 14% | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Los resultados muestran que los profesores consideran principalmente la gramática como el estudio de las formas y estructuras gramaticales dado que el 85.8% del total están de acuerdo y totalmente de acuerdo con el ítem presentado. En cuanto al ítem 2, el 62,8% de los profesores están en desacuerdo con que la gramática se centre en el significado de las estructuras gramaticales.

**2.1.2. Propósito de la gramática, metodología y posibilidad de su uso en el aula.** Los ítems 4 y 5 corresponden al propósito de la gramática, el ítem 6 corresponde a su metodología y el ítem 7 corresponde a la posibilidad de uso en el aula. Los resultados aparecen en la Tabla 11:  
Tabla 11. Resultados acerca del propósito de la gramática, su metodología y posibilidad de uso en el aula.

| Ítems                                                                                        | TED   | ED    | DA    | TDA   | Total |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>4. La gramática permite desarrollar la capacidad de comunicarse.</b>                      | 5     | 14    | 12    | 4     | 35    |
|                                                                                              | 14,3  | 40%   | 34,3% | 11,4% | 100%  |
| <b>5. El estudio y la práctica de la gramática mejora le precisión en el uso del inglés.</b> | 4     | 7     | 13    | 11    | 35    |
|                                                                                              | 11,4% | 20%   | 37,1% | 31,4% | 100%  |
| <b>6. La gramática se enseña partiendo de una situación comunicativa para usar el inglés</b> | 0     | 9     | 15    | 11    | 35    |
|                                                                                              | 0%    | 25,7% | 42,9% | 31,4% | 100%  |
| <b>7. La gramática es un componente esencial en las clases de inglés.</b>                    | 1     | 9     | 21    | 4     | 35    |
|                                                                                              | 2,9%  | 25,7% | 60%   | 11,4% | 100%  |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Los resultados del ítem 4 reflejan que el 53,5% de los profesores está en desacuerdo con que la gramática permita desarrollar la capacidad de comunicarse, mientras que el 45,7% está de acuerdo con este ítem. Dado que la diferencia entre estos resultados no es tan distante, se realizó un cruce de estos datos con la experiencia docente. Los resultados se muestran en la Tabla 12:

Tabla 12. Tabla cruzada Años de experiencia con ítem 4

|                     |                     | La gramática permite desarrollar la capacidad de comunicarse. |       |        |       | Total  |
|---------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------|-------|--------|-------|--------|
|                     |                     | TED                                                           | ED    | DA     | TDA   |        |
| Años de experiencia | 1-3 años            |                                                               |       | 100,0% |       | 100,0% |
|                     | 3-6 años            |                                                               | 25,0% | 75,0%  |       | 100,0% |
|                     | 6-9 años            |                                                               | 57,1% | 14,3%  | 28,6% | 100,0% |
|                     | 10 años en adelante | 23,8%                                                         | 42,9% | 23,8%  | 9,5%  | 100,0% |
|                     | Total               | 14,3%                                                         | 40,0% | 34,3%  | 11,4% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS

Los docentes con más de 6 años de experiencia son quienes, en su mayoría (57,1% entre 6-9 años y 66,7% de aquellos que tienen más de 10 años de experiencia), están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con que la gramática permita desarrollar la capacidad de comunicarse. Llama la atención también, que el 100% de los docentes entre 1-3 años de experiencia y el 75% entre 3 y 6 años experiencia estén de acuerdo con el ítem mencionado.

En cuanto al ítem 5 sobre si la gramática mejora la precisión en el uso del inglés, el 68,5% está de acuerdo y totalmente de acuerdo con este ítem. Cabe mencionar que este ítem no precisa si la mejora en el uso del inglés se da de forma verbal o escrita.

En cuanto a los resultados del ítem 6, sobre la metodología de enseñanza de la gramática, el 74,3% de los profesores manifiestan estar de acuerdo con que la gramática deba enseñarse a partir de una situación comunicativa, mientras que solo el 25,7 manifiesta lo contrario.

En cuanto al ítem 7, sobre si la gramática es un componente esencial en la clase de inglés, en líneas generales, la mayoría de los docentes (71,4%) manifiesta estar de acuerdo con tal afirmación.

**2.2. Sobre las creencias de los profesores acerca del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés.** Los resultados de la Tabla 13 corresponden a los ítems 8 y 9 del cuestionario acerca de la definición de enfoque comunicativo y la relación entre enfoque comunicativo y gramática respectivamente.

Tabla 13. Resultados acerca del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés.

| Ítems                                                                                                    | TED   | ED    | DA    | TDA   | Total |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>8. El enfoque comunicativo es un método de enseñanza del inglés con una serie de reglas a seguir.</b> | 7     | 16    | 9     | 3     | 35    |
|                                                                                                          | 20%   | 45,7% | 25,7% | 8,6%  | 100%  |
| <b>9. La enseñanza de la gramática es necesaria en el enfoque comunicativo.</b>                          | 6     | 15    | 9     | 5     | 35    |
|                                                                                                          | 17,1% | 42,9% | 25,7% | 14,3% | 100%  |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS

Los resultados del ítem 8 muestran que, en líneas generales, los docentes están en desacuerdo (65,7%) con que el enfoque comunicativo sea un método de enseñanza con unas reglas a seguir, mientras que el 34,3% están de acuerdo con tal afirmación. En cuanto al ítem 9, sobre si la gramática es necesaria en el enfoque comunicativo, resulta significativo que el 60% de los docentes esté en desacuerdo con tal afirmación mientras que el 40% esté de acuerdo.

### 2.3. Sobre las creencias de los profesores acerca del enfoque de presentación de la gramática.

**2.3.1. Enfoque deductivo e inductivo.** Los ítems 10 y 11 corresponden al enfoque deductivo e inductivo respectivamente. Los resultados de esta dimensión se muestran en la Tabla 14:

Tabla 14. Resultados acerca del enfoque de presentación de la gramática: Enfoque deductivo e inductivo

| Ítems                                                                                                                                 | TED   | ED    | DA  | TDA   | Total |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-----|-------|-------|
| <b>10. La gramática se debe enseñar explicando las estructuras gramaticales en un contexto de forma directa y luego practicarlas.</b> | 5     | 12    | 14  | 4     | 35    |
|                                                                                                                                       | 14,3% | 34,3% | 40% | 11,4% | 100%  |
| <b>11. La gramática se debe enseñar haciendo</b>                                                                                      | 1     | 4     | 24  | 6     | 35    |

|                                                                                                |      |       |       |       |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-------|-------|------|
| que los alumnos deduzcan las reglas gramaticales en un contexto a través de diversos ejemplos. | 2,9% | 11,4% | 68,6% | 17,1% | 100% |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-------|-------|------|

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS

Los resultados del ítem 10 muestran que el 48,6% de los profesores está en desacuerdo él, mientras que el 51,4 % está de acuerdo con el enfoque deductivo de presentación de la gramática. Con lo cual, la diferencia entre estos no es tan significativa. Sin embargo, es notoria la tendencia de los profesores (85,7%) a estar de acuerdo con la presentación de forma inductiva de la gramática.

Dado que en el ítem 10 casi la mitad de los docentes está de acuerdo con el ítem, mientras que los otros manifiestan lo contrario, se decidió cruzar los resultados con los años de experiencia docente. Los resultados se muestran en la Tabla 15:

Tabla 15. Tabla cruzada Años de experiencia con el ítem 10

|                     |             | La gramática se debe enseñar explicando las estructuras gramaticales en un contexto de forma directa y luego practicarlas. |       |       |       | Total  |
|---------------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|--------|
|                     |             | TED                                                                                                                        | ED    | DA    | TDA   |        |
| Años de experiencia | 1-3 años    |                                                                                                                            |       | 33,3% | 66,7% | 100,0% |
|                     | 3-6 años    | 25,0%                                                                                                                      |       | 50,0% | 25,0% | 100,0% |
|                     | 6-9 años    |                                                                                                                            | 57,1% | 42,9% |       | 100,0% |
|                     | 10 años     | 19,0%                                                                                                                      | 38,1% | 38,1% | 4,8%  | 100,0% |
|                     | en adelante |                                                                                                                            |       |       |       |        |
| Total               |             | 14,3%                                                                                                                      | 34,3% | 40,0% | 11,4% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Los resultados muestran que los docentes con menos años de experiencia (1-6 años de experiencia) son aquellos que se muestran más de acuerdo con la presentación deductiva de la gramática.

**2.3.2. El enfoque explícito e implícito.** Los ítems 12 y 13 corresponden al enfoque explícito e implícito respectivamente. Los resultados de esta dimensión se muestran en la Tabla 16:

Tabla 16. Resultados acerca del enfoque de presentación de la gramática: Enfoque explícito e implícito.

| Ítems                                                                                                                       | TED   | ED    | DA    | TDA   | Total |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>12. Se deben señalar las reglas gramaticales de forma explícita en cualquier momento de la clase.</b>                    | 5     | 8     | 18    | 4     | 35    |
|                                                                                                                             | 14,3  | 22,9% | 51,4  | 11,4% | 100%  |
| <b>13. Las reglas gramaticales deben ser aprendidas implícitamente, es decir sin que el alumno sea consciente de estas.</b> | 15    | 8     | 8     | 4     | 35    |
|                                                                                                                             | 42,9% | 22,9% | 22,9% | 11,4% | 100%  |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

En cuanto a los resultados de los ítems 12 y 13, estos muestran que los profesores en su mayoría (62,8%) creen que las reglas deben señalarse de forma explícita en cualquier momento de la clase, además se resalta que, por lo general, la mayoría de los profesores (65,8%) está en desacuerdo con que las reglas gramaticales se aprendan implícitamente. Sin embargo, un porcentaje regular (34,3%) de profesores, está de acuerdo con que las reglas gramaticales sean aprendidas implícitamente.

**2.4. Sobre las creencias de los profesores acerca del uso de la lengua materna en la enseñanza del inglés.** Los resultados de esta dimensión corresponden a los ítems 14 y 15 del cuestionario, los cuales se refieren a la posibilidad de su uso en el aula y su proporción respectivamente. Estos se muestran en la Tabla 17:

Tabla 17. Resultados acerca del uso de la lengua materna en la enseñanza del inglés

| Ítems                                                                                                   | TED  | ED    | DA    | TDA | Total |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-------|-----|-------|
| <b>14. La lengua materna es un medio útil para explicar algunas estructuras gramaticales complejas.</b> | 3    | 8     | 17    | 7   | 35    |
|                                                                                                         | 8,6% | 22,9% | 48,6% | 20% | 100%  |

|                                                  |      |       |       |       |      |
|--------------------------------------------------|------|-------|-------|-------|------|
| <b>15. El uso de la lengua materna deber ser</b> | 1    | 4     | 18    | 12    | 35   |
| <b>mínimo en las clases de inglés.</b>           | 2,9% | 11,4% | 51,4% | 34,3% | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Como muestran los resultados, los docentes en su mayoría (68,6%) consideran que la lengua materna sirve para explicar algunas estructuras gramaticales complejas. Además, también creen que el uso de la lengua materna debe ser mínimo en las clases de inglés, ya que el 85,7% está de acuerdo y totalmente de acuerdo con tal afirmación.

**2.5. Sobre las creencias de los profesores acerca del uso de la terminología gramatical en la enseñanza del inglés.** El ítem 16 se refiere a la posibilidad del uso de la terminología gramatical en el aula, el ítem 17 se refiere a la adaptabilidad de este al nivel de los alumnos, y el ítem 18 se refiere a la importancia del uso de la terminología gramatical. Los resultados de estos ítems se muestran en la Tabla 18:

Tabla 18. Resultados acerca del uso de los términos gramaticales en la enseñanza del inglés

| Ítems                                                                                                                                             | TED        | ED          | DA          | TDA        | Total      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|-------------|------------|------------|
| <b>16. Los términos gramaticales (como <i>Adjective, Noun, Present simple, Modal verb, etc</i>) pueden ser usados para explicar la gramática.</b> | 6<br>17,1% | 7<br>20%    | 17<br>48,6% | 5<br>14,3% | 35<br>100% |
| <b>17. Los términos gramaticales pueden usarse con alumnos de todos los niveles de inglés (básico, intermedio, avanzado)</b>                      | 5<br>14,3% | 0<br>0%     | 23<br>65,7% | 7<br>20%   | 35<br>100% |
| <b>18. Los términos gramaticales ayudan a la precisión en el uso del inglés.</b>                                                                  | 4<br>11,4% | 10<br>28,6% | 14<br>40%   | 7<br>20%   | 35<br>100% |

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

Los resultados en cuanto al ítem 16 muestran que el 62,9% de los profesores está de acuerdo que los términos gramaticales puedan ser usados para explicar la gramática. Asimismo, una mayoría significativa (85,7%) de profesores creen que los términos gramaticales pueden ser usados con alumnos de todos los niveles de inglés. En cuanto al ítem 18, sobre la importancia de los términos gramaticales, el 60% de los profesores cree que los términos gramaticales ayudan a la precisión en el uso del inglés mientras que el 40% manifiesta lo contrario.

## 2.6. Sobre las creencias de los profesores acerca de la corrección de errores de expresión oral.

**2.6.1. Posibilidad de su uso en el aula.** Los ítems 19 y 20 del cuestionario corresponden a esta dimensión. Los resultados del análisis de estos ítems se muestran en la Tabla 19:

Tabla 19. Resultados acerca de la posibilidad de corrección de errores en el aula

| Ítems                                                                                                            | TED        | ED         | DA          | TDA        | Total      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|-------------|------------|------------|
| <b>19. La corrección de errores de expresión oral es importante para el aprendizaje del inglés.</b>              | 3<br>8,6%  | 6<br>17,1% | 12<br>34,3% | 14<br>40%  | 35<br>100% |
| <b>20. La corrección constante de errores de expresión oral es necesaria para el aprendizaje de los alumnos.</b> | 8<br>22,9% | 6<br>17,1% | 12<br>34,3% | 9<br>25,7% | 35<br>100% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

Los resultados del ítem 19 manifiestan que, en general, la mayoría de los docentes (74,3%) cree que la corrección de errores es importante para el aprendizaje del inglés. Además, en cuanto al ítem 20 sobre si la corrección constante es necesaria para el aprendizaje de los alumnos, el 60% está de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 40% está en desacuerdo.

**2.6.2. Tipos de errores.** Los ítems 21 y 22 corresponden a las creencias acerca de los tipos de errores de expresión oral que deben corregirse. Los resultados del análisis se muestran en la Tabla 20:

Tabla 20. Resultados acerca de los tipos de errores que deben corregirse

| Ítems                                                       | TED  | ED    | DA    | TDA   | Total |
|-------------------------------------------------------------|------|-------|-------|-------|-------|
| <b>21. Aquellos que afectan la comprensión del mensaje.</b> | 1    | 5     | 19    | 20    | 35    |
|                                                             | 2,9% | 14,3% | 54,3% | 28,6% | 100%  |
| <b>22. Aquellos que afectan la precisión del mensaje.</b>   | 3    | 4     | 20    | 8     | 35    |
|                                                             | 8,6% | 11,4% | 57,1% | 22,9% | 100%  |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

Los resultados destacan porque muestran que entre los docentes existe una tendencia mayoritaria (82,9%) a creer que deben corregirse los errores que afectan la comprensión del mensaje. Del mismo modo, una gran mayoría (80%) de docentes cree que también deben corregirse aquellos errores que afectan la precisión del mensaje.

**2.6.3. Momento para la corrección de errores.** Los ítems 23 y 25 refieren si la corrección de errores debe darse durante o después de alguna actividad cuando ésta se enfoca en la fluidez. Los resultados se muestran en la Tabla 21:

Tabla 21. Resultados acerca del momento de la corrección de errores- Actividad: Fluidez

| Ítems                              | TED   | ED    | DA    | TDA   | Total |
|------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>23. Durante la actividad</b>    | 13    | 5     | 5     | 12    | 35    |
|                                    | 37,1% | 14,3% | 14,3% | 34,3% | 100%  |
| <b>24. Después de la actividad</b> | 6     | 8     | 7     | 14    | 35    |
|                                    | 17,1% | 22,9% | 20%   | 40%   | 100%  |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS

En el ítem 23, la diferencia entre las creencias de los profesores no es tan acentuada, puesto que 51,4% está en desacuerdo con que se corrijan los errores durante la actividad; mientras que el 48,6% si lo está.

Con el objetivo de continuar con el análisis de este ítem, se decidió cruzar los resultados de esta pregunta con la experiencia docente. Los resultados se muestran en la Tabla 22:

Tabla 22. Tabla cruzada Años de experiencia con el ítem 23

|                     |             | Enfoque en la fluidez del inglés: Durante la actividad |       |       |       | Total  |
|---------------------|-------------|--------------------------------------------------------|-------|-------|-------|--------|
|                     |             | TED                                                    | ED    | DA    | TDA   |        |
| Años de experiencia | 1-3 años    | 33,3%                                                  |       |       | 66,7% | 100,0% |
|                     | 3-6 años    | 75,0%                                                  |       |       | 25,0% | 100,0% |
|                     | 6-9 años    |                                                        | 14,3% | 42,9% | 42,9% | 100,0% |
|                     | 10 años     |                                                        |       |       |       |        |
|                     | en adelante | 42,9%                                                  | 19,0% | 9,5%  | 28,6% | 100,0% |
|                     | Total       | 37,1%                                                  | 14,3% | 14,3% | 34,3% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

Llama la atención que los docentes con poca experiencia (de 1 a 3 años), y con experiencia entre 6 y 9 años consideren en su mayoría estar de acuerdo con la corrección de errores durante la actividad cuando ésta se enfoca en la fluidez. No obstante, es notable que los docentes con más de 10 años de experiencia, el 61%, no están de acuerdo con el ítem.

En cuanto al ítem 24, la mayoría de los docentes (60%) está de acuerdo con que los errores se corrijan después de la actividad enfocada en la fluidez.

La Tabla 23 muestra los resultados de los ítems 25 y 26 acerca del momento de la corrección de errores cuando la actividad se enfoca en la precisión y exactitud del inglés.

Tabla 23. Resultados acerca del momento de la corrección de errores- Actividad: Precisión y exactitud

| Ítems                       | TED  | ED    | DA    | TDA   | Total |
|-----------------------------|------|-------|-------|-------|-------|
| 25. Durante la actividad    | 2    | 4     | 18    | 11    | 35    |
|                             | 5,7% | 11,4% | 51,4% | 31,4% | 100%  |
| 26. Después de la actividad | 3    | 3     | 16    | 13    | 35    |
|                             | 8,6% | 8,6%  | 45,7% | 37,1% | 100%  |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

Los resultados mostrados son significativos puesto que reflejan que la mayoría de los docentes considera que cuando la actividad se enfoca en la precisión y exactitud del inglés, los errores deben corregirse durante y después de la actividad. Así pues, el 82,8% está de acuerdo

con que deban corregirse durante la actividad, y del mismo modo, el 82,8% considera que también deban corregirse después de la actividad.

**2.6.4. Responsables de la corrección de errores.** Los ítems 27, 28 y 29 corresponden a los responsables de la corrección de errores: el profesor, el alumno mismo y los compañeros de clase. Los resultados de estos ítems se muestran en la Tabla 24:

Tabla 24. Resultados acerca de los responsables de la corrección de errores

| Ítems                                 | TED   | ED    | DA    | TDA   | Total |
|---------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>27. El profesor</b>                | 4     | 2     | 18    | 11    | 35    |
|                                       | 11,4% | 5,7%  | 51,4% | 31,4% | 100%  |
| <b>28. El alumno mismo</b>            | 2     | 9     | 11    | 13    | 35    |
|                                       | 5,7%  | 25,7% | 31,4% | 37,1% | 100%  |
| <b>29. Los compañeros de la clase</b> | 14    | 8     | 12    | 1     | 35    |
|                                       | 40%   | 22,9% | 34,3% | 2,9%  | 100%  |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

Los resultados muestran que el 82,8% está de acuerdo con que el profesor esté a cargo de la corrección de errores. Asimismo, el 68,5% considera que el alumno mismo también puede estar a cargo de la corrección de errores. Sin embargo, es notorio que el 62,9% no esté de acuerdo con que los compañeros de clase puedan corregir errores.

### 3. Discusión de los resultados

Un objetivo específico de esta investigación es analizar las creencias de los profesores en relación con el marco teórico y las investigaciones previas, por ello, se realizará el análisis y discusión de los resultados de cada dimensión.

Se ha de subrayar que esta discusión se basa en los resultados del cuestionario aplicado sin usar otros instrumentos, de modo que se intentará hacer algunas generalizaciones en base a los datos obtenidos. Ha de quedar claro que los resultados del estudio son una aproximación a la realidad educativa en la enseñanza del inglés en el distrito de Piura.

#### 3.1. La gramática en el enfoque comunicativo

**3.1.1. Definición de la gramática.** Los resultados en cuanto a la definición de la gramática (Ver Tabla 9) muestran que la mayoría (85,8%) de los profesores creen que la gramática se centra en el estudio de las formas y estructuras gramaticales. Sin embargo, en los ítems 2 y 3

referentes al significado y uso de las estructuras gramaticales, los docentes, por lo general, manifiestan estar en desacuerdo con estos aspectos de la gramática. Estos resultados coinciden con el estudio de Alghanmi y Shukri (2016), en cuyos resultados la mayoría de los docentes también está de acuerdo con la gramática como el estudio de las formas gramaticales.

Ahora bien, según lo mencionado en el marco teórico acerca de la definición tridimensional de la gramática (Larsen-Freeman, 2014), la mayoría de los docentes de colegios públicos urbanos de Piura creen que la gramática debe centrar en las formas y estructuras, restándole importancia al uso y significado de éstas.

**3.1.2. Propósito de la gramática, metodología y posibilidad de su uso en el aula.** En cuanto a la premisa acerca de si la gramática permite desarrollar la capacidad de comunicarse, la diferencia entre las creencias de los docentes no es tan significativa ya que casi la mitad está en desacuerdo y la otra mitad está de acuerdo (ver Tabla 10). Sin embargo, al realizar un cruce de estos datos con la experiencia docente, estos muestran que los docentes con menos de 6 años de experiencia son aquellos que más están de acuerdo con la premisa mencionada, contrariamente a los docentes con más de 6 años de experiencia, quienes manifestaron estar en desacuerdo con la premisa. Estos resultados contrastan con los de Alghanmi y Shukri (2016), en cuya investigación el 66,7% de los participantes creen que las estructuras gramaticales permiten a los alumnos ser más competentes en la comunicación.

Lo referido en el marco teórico pone de manifiesto que la gramática es un medio para lograr la competencia comunicativa de los estudiantes (Ur, 1999; Hinkel y Fotos, 2002; Thornbury, 1999). De este modo, los docentes de esta investigación al parecer tienen creencias divididas en este aspecto.

Respecto al ítem 5, el cual se refiere también al propósito de la gramática, en general, los profesores están de acuerdo que la gramática mejore la precisión en el uso del inglés. Cabe subrayar que en este ítem, no se especifica si el uso es verbal o escrito por lo que los docentes pueden haberlo interpretado de ambas formas.

Con respecto a la metodología de enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo, es significativo que ninguno de los docentes haya estado totalmente en desacuerdo con la premisa, así, la mayoría de los docentes (ver Tabla 6) están de acuerdo con que la gramática deba presentarse a partir de una situación comunicativa en sus clases. Los resultados de este ítem concuerdan con los de Hoc y Kekec (2014), cuyos profesores creen que la gramática debe enseñarse de forma contextualizada.

Lo referido en el marco teórico señala que partir de una situación comunicativa en la enseñanza de la gramática es una característica importante del enfoque comunicativo (Sprutt, Pulverness y Willian, 2011 y Richards, 2006). De esta manera, la mayoría de los docentes al parecer tienen en claro este principio del enfoque comunicativo.

Respecto al ítem 7 sobre si la gramática es un componente esencial en las clases de inglés, se destaca que gran parte de los docentes (71,4%) están de acuerdo con la premisa. Este resultado contrasta con lo encontrado en el estudio Hoc y Kekec (2014), en el cual la mitad de los participantes estuvo en desacuerdo con una premisa similar. Cabe señalar que lo expuesto en el marco teórico indica que la gramática es esencial en las clases de inglés, sin embargo esta debe ser solo un medio para lograr la comunicación (Larsen-Freeman, 2014). Esto puede significar que los docentes dedican bastante tiempo a la enseñanza de la gramática en sus clases. No obstante, queda poco claro qué tanto tiempo dedican a la enseñanza de la gramática en comparación con las otras habilidades (como la comprensión escrita, oral, etc.)

**3.2. El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés.** En relación a la definición del enfoque comunicativo, los docentes del presente estudio principalmente están en desacuerdo con que este sea un método de enseñanza con unas reglas a seguir, esto significa que tal vez lo consideren con la flexibilidad que le es propia, dado que el enfoque comunicativo se trata de una serie de principios que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés (Richards, 2006). Aun así, no es posible conocer con exactitud cuál es la idea que conciben los docentes acerca del enfoque comunicativo.

Ahora bien, respecto a la inclusión de la gramática en el enfoque comunicativo, es relevante que en su mayoría (ver Tabla 12) los docentes estén en desacuerdo con esta premisa, puesto que según lo señalado en el marco teórico, creer que la gramática no deba incluirse en el enfoque comunicativo es una idea equivocada (Spada, 2007) ya que la gramática dentro de este enfoque ayuda a lograr la competencia comunicativa. Estos resultados son similares a lo hallado en un estudio similar de Onalan (2018), en donde el 73% de los docentes también estuvo de acuerdo con que la gramática no se enseñe explícitamente en el enfoque comunicativo.

### **3.3. El enfoque de presentación de la gramática**

**3.3.1. El enfoque deductivo e inductivo.** En cuanto al enfoque deductivo, los resultados (ver Tabla 13) muestran que no existe una diferencia notoria sobre el uso de este enfoque puesto que los casi la mitad de los docentes estuvo de acuerdo y la otra mitad se mostraron en desacuerdo. Al realizar un cruce de estos resultados con la experiencia docente, se muestra que son los docentes con menos años de experiencia quienes más están de acuerdo con la

presentación deductiva de la gramática y que entre los docentes con más de 6 años de experiencia exista una cierta división respecto a la presentación deductiva.

Sin embargo, es notable una preferencia por parte de los docentes hacia el enfoque inductivo de enseñanza. Esto significaría que los docentes, al parecer, muestran una tendencia a usar tal enfoque, en el cual los alumnos mismos con la ayuda del profesor descubren las reglas gramaticales. Las razones para esta preferencia o los aspectos que influyen en la elección de un enfoque u otro es un punto que puede dar pase a futuras investigaciones.

Esto puede implicar que tal vez los docentes reconocen la eficacia del enfoque inductivo de presentación de la gramática, identificándolo quizás con el enfoque socio constructivista de enseñanza señalado en el Currículo Nacional y que por lo tanto algunos le restan importancia al enfoque deductivo usándolo con poca frecuencia en sus clases.

Por otra parte, estos resultados son similares a los de Alghanmi y Shukri (2016), quienes encontraron que los docentes de su estudio mostraron una preferencia por la enseñanza inductiva de la gramática, señalando que esta es más efectiva en el desarrollo de las clases. Además, en cuanto al enfoque deductivo, los resultados de este estudio también corresponden a los del estudio de Hoc y Kekec (2014).

**3.3.2. El enfoque explícito e implícito.** En relación al enfoque explícito e implícito los resultados reflejan que una proporción significativa de los docentes de este estudio creen que las reglas gramaticales deban señalarse de forma explícita en cualquier momento de la clase. Asimismo, un porcentaje similar de profesores concuerda que las reglas gramaticales no son aprendidas implícitamente. Las implicancias de estos resultados indican que los docentes de Piura prefieren una presentación de la gramática de forma explícita en cualquier momento de la clase (ya sea al inicio, o al final), lo cual, según Widodo (2016) y Dekeyster (2017) es lo más recomendable en contextos de inglés como lengua extranjera, puesto que los alumnos necesitan un conocimiento explícito de la gramática, para que luego este se pueda llegar a automatizar. No obstante, llama la atención que cierto porcentaje de docentes estén en desacuerdo con la premisa mencionada. Las razones de esta elección y cómo los profesores implementan estos enfoques en sus clases resultarían de interés en una futura investigación.

Por otra parte, los resultados encontrados en la investigación de Barnard y Scampton (2008) coinciden con los del presente estudio, puesto que la gran mayoría de los docentes de Nueva Zelanda prefieren un enfoque explícito y directo de la gramática.

**3.4. El uso de la lengua materna en la enseñanza del inglés.** Sobre el uso de la lengua materna en clase, en líneas generales, los docentes ven al español como un medio útil para explicar estructuras gramaticales complejas. Ahora bien, según lo señalado por Pan y Pan (2010) y Macaro (2005), la lengua materna, en efecto, puede ser usada para explicar estructuras gramaticales complejas. Sin embargo, no se sabe con precisión qué estructuras gramaticales son calificadas como complejas por los docentes.

Asimismo, los docentes del estudio, en su mayoría, creen que el uso del español debe ser mínimo en las clases de inglés. Esta afirmación está en sintonía con lo señalado por Pan y Pan (2010), para quienes la lengua materna no debe tener la misma frecuencia de uso que la segunda lengua. Con todo ello, también resultaría relevante investigar con qué frecuencia los docentes utilizan el español en las clases y qué aspectos toman en cuenta al momento de hacer uso de la lengua materna, puesto que según lo expuesto en el marco teórico, aspectos importantes influyen en el uso de la lengua materna en el aula.

**3.5. El uso de la terminología gramatical en la clase de inglés.** Los resultados del estudio reflejan que, notablemente, los profesores creen que los términos gramaticales pueden ser usados para explicar la gramática. Su inclusión en el aula desde un enfoque comunicativo resulta efectiva para el aprendizaje de una segunda lengua, así lo señala Hu (2010). No obstante, el cuándo y de qué forma deben ser usados queda poco claro en el límite de esta investigación.

En cuanto a la premisa acerca de si los docentes creen que los términos gramaticales deban ser usados en todos los niveles de inglés, una proporción significativa de los profesores creen que, en efecto, se pueden usar en todos los niveles. Este resultado está en sintonía con lo dicho por Ellis (2016), quien señala que los términos gramaticales pueden ser usados si éstos se adaptan al nivel de los alumnos. Esto implicaría que los docentes hacen uso de los términos gramaticales en la enseñanza de la gramática, y con alumnos de todos los niveles. En este sentido, Borg (1999) y Ellis (2010) señalan que es necesario tener en cuenta una serie de factores para que su uso sea efectivo en el aprendizaje de los alumnos.

Del mismo modo, los docentes del presente estudio creen, en su mayoría, que los términos gramaticales mejoran la precisión en el uso del inglés. Esto concuerda con lo señalado por Hu (2010) y Abdullahn, Wahab, y Sainnudin (2017) para quienes los términos gramaticales, lejos de ser una carga más para los alumnos son un elemento que facilita el aprendizaje de una segunda lengua. Se ha de tener en cuenta que una de las limitaciones presentadas es que no se les ha preguntado a los docentes si creen que los términos gramaticales mejoran el uso oral o escrito del inglés.

Los resultados de esta dimensión concuerdan con lo encontrado en el estudio de Barnard y Scampton (2008), en cual, el 78% de los profesores estuvo de acuerdo con la utilidad de los términos gramaticales para el aprendizaje del inglés de los alumnos.

### 3.6. Corrección de errores

**3.6.1. Posibilidad de su uso en el aula.** Los resultados indican que, notablemente, los docentes creen que la corrección de errores es importante para el aprendizaje del inglés. Esta creencia es positiva puesto que, según lo señalado por Ellis (2009a), al tratarse de un tipo de *feedback* negativo, este ayuda al aprendizaje de la segunda lengua. Estos resultados también coinciden con los del estudio de Barnard y Scampton (2008) y los de Jasmaya (2017) en los cuales los docentes, en su mayoría, señalaron que la corrección de errores mejora el uso de la gramática.

Así también, los docentes de Piura creen que la corrección constante es necesaria para el aprendizaje del inglés. Esto significa que posiblemente los docentes corrijan los errores de los alumnos en todo momento de la clase, lo cual puede ser poco efectivo para el aprendizaje del inglés, así lo señala Ur (1999) y Ellis (2009a). Esto da pie para el siguiente apartado acerca de qué errores creen los docentes que deben corregirse.

**3.6.2. Tipos de errores.** Los resultados en esta dimensión indican que la mayor parte de los docentes creen que se deben corregir tanto los errores que afectan la comprensión del mensaje como aquellos que afectan la precisión del mensaje. Es decir, posiblemente corrijan todos los errores que los alumnos cometen sin hacer distinción alguna sobre los tipos de errores. Con lo cual, este procedimiento parece estar en contraste con lo señalado por Ellis (2009a) y Burt (1975) para quienes la corrección de errores debe darse según el tipo de error que se comete, ya que al solo enfocarse en algunos errores, hay más posibilidad de que estos se corrijan.

Asimismo, los resultados de este estudio coinciden notablemente con lo hallado en la investigación que Jasmaya (2017) en el cual, el 60% de los profesores estuvieron de acuerdo con corregir todos y cada uno de los errores de expresión oral.

**3.6.3. Momento de la corrección de errores.** Los resultados de este aspecto reflejan que, entre los docentes de inglés de Piura, en cuanto al momento de la corrección de errores cuando la actividad se enfoca en la fluidez, existe una división casi exacta entre los docentes que están de acuerdo y los que no lo están con que se corrijan durante la actividad. Sin embargo, en cuanto a la corrección después de la actividad, los docentes mayoritariamente creen que deben corregirse después de ésta. En este sentido, llama la atención que un porcentaje significativo de docentes con más de 10 años de experiencia esté en desacuerdo con la corrección de errores

durante la actividad, lo cual puede implicar que algunos de los docentes más antiguos tal vez están un poco más capacitados en el aspecto de la corrección de errores.

Ahora bien, en relación a la corrección de errores cuando se realiza una actividad enfocada en la precisión y exactitud oral del inglés, en gran parte, la mayoría de los docentes están de acuerdo con que se corrijan los errores tanto durante la actividad como después de la actividad.

Estos resultados muestran que, al parecer, los docentes enfatizan notablemente la corrección de errores durante el desarrollo de las distintas actividades de expresión oral sin hacer distinción según el tipo de actividad.

Aunque diversos autores (Harmer, 2007; Ur, 1999; Amara, 2015) de forma general consideran que si la actividad se enfoca la fluidez de la expresión oral, los errores deben corregirse después de la actividad, y cuando ésta se enfoca en la precisión, los errores deben corregirse durante la actividad, es necesario que se conozca qué estrategias o procedimientos utilizan los docentes para la corrección de errores de expresión oral, y de qué forma evidencian su eficacia en el aprendizaje del inglés. Estos puntos salen del ámbito de la presente investigación, por lo que un estudio más amplio podría dar respuesta a estas interrogantes.

En líneas generales, los profesores deben recordar que el objetivo de la corrección es ayudar a los alumnos a superar sus dificultades en el aprendizaje del inglés con las herramientas necesarias, de modo que los alumnos puedan tener una experiencia positiva en el aprendizaje del inglés.

**3.6.4. Responsables de la corrección de errores.** Sobre quién debe corregir los errores de expresión oral, es significativo que la gran mayoría de los docentes creen que el docente deba estar a cargo. Notablemente, también, un porcentaje significativo cree que los alumnos deben estar a cargo de la corrección de sus errores. No obstante, un porcentaje mayoritario está en desacuerdo con que los compañeros de clase puedan corregir los errores. Esto implica que muchos de los docentes enfatizan el rol del profesor como el principal actor en la corrección de errores, así como el de los alumnos, es decir, la autocorrección. No obstante, los resultados muestran que se resta importancia a la corrección entre compañeros de clase. Se ha de tener en cuenta que estos tres tipos de corrección tienen sus ventajas y desventajas (Amara, 2015) con lo cual en las clases es necesario que estos puedan diversificarse dependiendo de las situaciones en las cuales se comete el error. El uso de un solo tipo de corrección en la clase puede resultar ineficaz para facilitar el aprendizaje de los alumnos.



## Conclusiones

En esta investigación se pudo dar cuenta de las principales y más relevantes creencias docentes sobre la enseñanza de la gramática en el área de inglés desde un enfoque comunicativo, con lo cual se pueden señalar las siguientes conclusiones:

**Primera.** Se cumplieron con los objetivos de la investigación, tanto con el general, de determinar las creencias de los profesores de inglés de escuelas públicas sobre la enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo, así como los específicos.

**Segunda.** Las dimensiones sobre la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo fueron determinadas a partir de investigaciones anteriores. Dichas dimensiones son: El concepto de gramática, el concepto de enfoque comunicativo, el enfoque de presentación de la gramática, el uso de la lengua materna, el uso de la terminología gramatical y la corrección de errores. Dichas dimensiones permitieron estructurar la investigación y facilitar el análisis de los resultados.

**Tercera.** El diseño de un cuestionario de tipo cerrado conformado por 29 ítems permitió recoger información cuantitativa sobre las creencias de los docentes acerca de la enseñanza de la gramática desde el Enfoque Comunicativo. Los datos fueron usados para su posterior descripción y análisis.

**Cuarta.** El análisis descriptivo realizado a partir de los resultados y tomando en cuenta las distintas dimensiones sirvieron para identificar las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la gramática y, además, se pudo contrastar esta información con lo señalado en el marco teórico y en investigaciones anteriores. Así, de cada dimensión se puede concluir que:

- Respecto a la definición de gramática, los docentes de inglés del distrito de Piura manifiestan una visión limitada respecto a la definición de la gramática, puesto que generalmente la consideran como el estudio de las formas y estructuras gramaticales. Sin embargo, la gramática involucra no solo la formación de oraciones, sino también su uso y significado en un contexto.

- Respecto al propósito de la gramática, casi la mitad de los docentes creen que la gramática permite desarrollar la capacidad comunicativa, mientras que el otro porcentaje cree lo contrario. Esta premisa llama la atención puesto que la gramática es, por el contrario, un medio para lograr la competencia comunicativa en los estudiantes. Los docentes creen también que la gramática se debe enseñar partiendo de una situación comunicativa y además la

consideran un competente esencial en sus clases. Esto concuerda con lo señalado en el marco teórico, puesto que la gramática debe partir de un contexto comunicativo para su enseñanza.

- Respecto al enfoque comunicativo, los docentes de inglés de Piura no creen que se trate de un método de enseñanza, es decir, sin posibilidad de adaptación. Esto concuerda con la definición del enfoque comunicativo dado que se trata de una serie de principios. No obstante, manifiestan una idea común, ya que creen que la gramática no es necesaria en el enfoque comunicativo. Se sabe, por el contrario, que el enfoque comunicativo incluye a la enseñanza de la gramática.

- Respecto al enfoque de presentación de la gramática, casi la mitad de los docentes creen que esta se enseña dando las reglas gramaticales directamente. Asimismo, en su mayoría, creen que la gramática se debe enseñar haciendo que los alumnos deduzcan estas reglas. Los docentes también manifiestan que las reglas deben explicitarse en cualquier momento de la clase, haciendo que el alumno sea consciente de ellas. El hacer que los alumnos descubran las reglas gramaticales es importante para que estas se aprendan de forma efectiva. Del mismo modo, en contextos donde el inglés es lengua extranjera, es necesario hacer explícitas las reglas gramaticales a los alumnos.

- Respecto al uso de la lengua materna, los docentes de inglés de Piura creen que es una herramienta que facilita la explicación de estructuras gramaticales complejas y que no debe ser sobre usada en las clases. Estas afirmaciones están en sintonía con lo señalado en el marco teórico ya que la lengua materna no debe tener el mismo uso que el inglés.

- Respecto a la terminología gramatical, los docentes de inglés de Piura creen que los términos gramaticales pueden ser usados para explicar la gramática. Además, creen que los términos gramaticales se pueden usar con alumnos de todos los niveles de inglés y que estos ayudan a la precisión en el uso del inglés. En efecto, los términos gramaticales ayudan a tener una mayor claridad de las estructuras gramaticales y facilita su uso.

- Respecto a la corrección de errores de expresión oral, los docentes enfatizan notablemente la constante corrección de errores sin diferenciar los tipos de errores que se puedan cometer. Sin embargo, al momento de corregir errores, se deben corregir aquellos que resulten eficaces para el aprendizaje de una estructura gramatical. En relación al momento de la corrección de errores, los docentes manifiestan significativamente que la corrección puede darse durante o después de las actividades sin diferenciar el tipo de actividad. No obstante, diversos autores sugieren distinguir el tipo de actividad para corregir los errores. Por último,

los docentes de inglés de Piura confirman el rol del docente como principal responsable de la corrección de errores, poniendo la autocorrección en segundo lugar y restando importancia a la corrección entre compañeros de clase. Esta creencia resulta significativa, ya que, en efecto, el docente es el principal encargado de corregir errores. No obstante, también se debe dar espacio para la autocorrección y la corrección entre pares siempre y cuando se den las circunstancias apropiadas.





## Recomendaciones

**Primera.** Realizar una investigación similar usando tal vez el mismo instrumento con docentes de instituciones privadas del distrito de Piura o de cualquier otro distrito y contrastar los resultados con los del presente estudio.

**Segunda.** Utilizar más de un instrumento para poder explorar a profundidad las creencias de los profesores y sus razones, tales como: entrevistas, cuestionarios de preguntas abiertas, etc.

**Tercera.** Realizar un estudio complementario de tipo correlacional para comprender los factores que influyen en las creencias de los docentes.

**Cuarta.** Hacer un cruce de instrumentos, haciendo observaciones de clase para verificar si los resultados obtenidos en este trabajo sobre las creencias de los profesores coinciden con lo que ocurre verdaderamente en el aula.

**Quinta.** Tomar en cuenta los resultados de esta investigación para poder plantear programas de formación permanente o actualización profesional para los docentes de inglés de Piura, y así cambiar algunas creencias por parte de los docentes que puedan afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Sexta.** Se sugiere a los docentes de inglés poder reflexionar sobre sus prácticas educativas en el aula en base a estas dimensiones, para que así puedan buscar nuevas formas de presentar y practicar la gramática en clase. Los docentes también pueden volver a plantearse sus creencias y actualizar sus conceptos en cuanto a la enseñanza de la gramática.



## Referencias Bibliográficas

- Abril, Y., Ortiz, B., Rodríguez, Y., Bermúdez, J., Oviedo, M., Torres, O., Guerrero, L., Ovalle, L y Riaño, L. (2007). Tradición del concepto creencia y su relación con la pedagogía. Tesis para optar al título de Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/7138784/tradici%C3%B3n-del-concepto-creencia-y-su-relaci%C3%B3n-con-la-peda>
- Al-Hinai, M. K. (2006). The Use of the L1 in the Elementary English Language Classroom. En S. Borg (Ed.), *Classroom research in English language teaching in Oman*. Muscat: Ministry of Education, Sultanate of Oman. Recuperado de: <http://www.moe.gov.com/Portal/sitebuilder/sites/EPS/English/MOE/baproject/Ch2.pdf>
- Alghanmi, B., y Shukri, N. (2016). The relationship between teachers' beliefs of grammar instruction and classroom practices in the Saudi context. *English Language Teaching*, 9(7), pp. 70-86. Doi: 10.5539/elt.v9n7p70
- Amara, N. (2015). Errors correction in foreign language teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), pp. 58-68. Recuperado de: <http://www.tojned.net/journals/tojned/volumes/tojned-volume05-i03>
- Anton, M., y DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), pp. 314-342. Doi: 10.3138/cmlr.54.3.314
- Atkinson, D. (1987) 'The mother tongue in the classroom: a neglected resource?'. *ELT Journal* 41(4), pp. 241-247. Doi: 10.1093/elt/41.4.241
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), pp. 9-32. Doi: 10.2307/3586949
- Barnard, R., y Scampton, D. (2008). Teaching grammar: A survey of EAP teachers in New Zealand. Recuperado de: <https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/3325/BarnardTeaching%20grammar.pdf>
- Batstone, R., y Ellis, R. (2009). Principled grammar teaching. *System*, 37(2), pp.194-204. Doi:10.1016/j.system.2008.09.006.

- Basturkmen, H., Loewen, S., y Ellis, R. (2002). Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom. *Language Awareness*, 11(1), pp. 1-13. Doi: 10.1080/09658410208667042
- Berman (1979). Rule of Grammar or rule of thumb. *Internacional Review of applied linguistics*. 14(7), pp. 279-302. Doi: 10.5040/9781501340437.ch-002
- Berry, R. (2008). Talking Terms: Choosing and Using Terminology for EFL Classrooms. *English Language Teaching*, 1(1), pp. 19-24. Doi: 10.5539/elt.v1n1p19
- Bialystok, E. (1989). Psycholinguistic dimensions of second language proficiency. En: W. Rutherford y M. A. Sharwood Smith (eds.). *Grammar and second language teaching: A book of readings*. New York: Newbury House. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/3586872?seq=1>
- Borg, M. (2001). Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55(2), pp. 186-87. Doi.org/10.1093/elt/55.2.186
- Borg, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A quality study of teachers' practices and cognitions. *Applied linguistics*, 20(1), pp. 95-124. Doi: 10.1093/applin/20.1.95
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), pp. 81-109. Doi: /10.1017/S026144
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. En A. Burns, y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. pp. 163-172. New York: Cambridge University Press
- Brandl, K. (2007). Principles of communicative language teaching and task-based instruction. *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*, pp. 1-38. Recuperado de: <http://lx16.yolasite.com/resources/0131579061.pdf>
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). San Francisco: Longman
- Burt, M. K. (1975). Error Analysis in the Adult EFL Classroom. *TESOL Quarterly*, 9, pp. 53-63. Doi: 10.2307/3586012

- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. En: D. Berliner, y R. Calfee, (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. pp. 709 – 725. New York: Macmillan.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. C., y Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, pp.2-27. London: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Doi: 10.1093/applin/1.1.1
- Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57, pp. 64-65. Recuperado de: <https://watermark.silverchair.com>
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), pp. 459-480. Recuperado de: [http://tesol.aua.am/tq\\_digital/TQ\\_DIGIT/VOL\\_25\\_3](http://tesol.aua.am/tq_digital/TQ_DIGIT/VOL_25_3)
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), pp. 402-423. Doi: 10.3138/cmlr.57.3.402
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), pp. 161-170. Doi: 10.1515/iral.1967.5.1-4.161
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017) El aprendizaje del inglés en América Latina. *Pearson Education*. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Crystal, D. (2003). *Dictionary of linguistics and phonetics* (Vol. 5). John Wiley & Sons. Doi: 10.1002/9781444302776
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing in L2 grammar. En: C. Doughty & J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- DeKeyser, R. (2017). Knowledge and skill in ISLA. En: S. Loewen and M. Sato (eds.). *Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. pp. 19-21. London: Routledge
- Demir, H. (2012). The role of native language in the teaching of the FL grammar. *Journal of Education*, 1(2), 21-28. Recuperado de: <https://jebs.ibsu.edu.ge/jms/index.php/je/article/download/59/67>

- Eisenstein, M. (1987). Grammatical explanations in ESL: Teach the student, not the method. En Long, M. y Richards, J. (Eds.), *Methodology in TESOL*. pp. 282-297. New York: Newbury House & Harper & Row. Recuperado de: <https://archive.org/details/methodologyintes00long>
- Ellis, M. (2016). Metalanguage as a component of the communicative classroom. *Accents Asia*, 8(2), pp. 143-153. Recuperado de: <http://www.issues.accentasia.org/issues/8-2/ellis.pdf>
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32(1), pp. 39-60. Doi: 10.2307/3587901
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge?. *Studies in second language acquisition*, 24(02), pp. 223-236. Doi: 10.1017/S0272263102002073
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), pp. 227-275. Doi: 10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), pp. 83-107. Doi: 10.2307/40264512
- Ellis, R. (2009a). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1). Doi: 10.5070/L2.V1I1.9054
- Ellis, R. (2009b). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. En Ellis, R., Loewen, S.; Elder, C.; Erlam, R.; Philip, J. y Reinders, H. (Eds). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters. pp3-30.
- Frodesen, J., Eyring, J., y Larsen-Freeman, D. (1993). *Grammar Dimensions: Form, Meaning, and Use. Book Four*. Heinle & Heinle.
- Frías, N. D. (2014). Apuntes de SPSS: Análisis de fiabilidad de las puntuaciones de un instrumento de medida. Alfa de Cronbach: Un coeficiente de fiabilidad. *Universidad de Valencia*, España, p. 10. Recuperado de: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Gaudart, H. (2008). Introduction to the teaching of grammar. En Sasbadi- Melta ELT series, *Teaching of grammar*. pp. 2-8. Selangor, Malaysia: Vivar Printing.
- Glaser, K. (2014). The neglected combination: A case for explicit-inductive instruction in teaching pragmatics in ESL. *TESL Canada Journal*, 30(7), p. 150. Doi: 10.18806/tesl.v30i7.1158
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

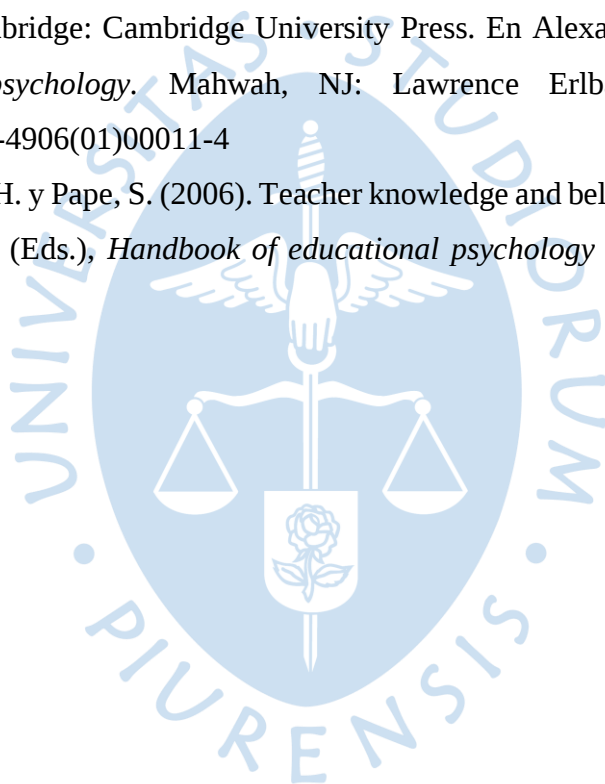
- Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: a review. *The Mathematics Educator*, 13(2), pp. 47-57. Recuperado de: <http://tme.journals.libs.uga.edu/index.php/tme/article/view/131>
- Harmer, J. (1987). *Teaching and learning grammar*. London: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Harun, H., Abdullah, N., Wahab, N. S. A., & Zainuddin, N. (2017). The Use of Metalanguage among Second Language Learners to Mediate L2 Grammar Learning. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(2), pp. 85-114. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166730.pdf>
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The modern language journal*, 62(8), pp. 387-398. Doi: 10.2307/326176
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Higgs, T. V. (1985). Teaching grammar for proficiency. *Foreign Language Annals*, 18(4), pp. 289-296. Recuperado de: <https://n9.cl/r3db>
- Hinkel, E., y Fotos, S. (2002). From theory to practice: A teacher's view. En: E. Hinkel y S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, (pp.1-12). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Hos, R., y Kecec, M. (2014). The Mismatch between Non-native English as a Foreign Language (EFL) Teachers' Grammar Beliefs and Classroom Practices. *Journal of Language Teaching & Research*, 5 (1). Doi: 10.4304/jltr.5.1.80-87
- Hu, G. (2010). A place for metalanguage in the L2 classroom. *ELT journal*, 65(2), pp. 180-182. Doi: 1093/elt/ccq037
- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. Longman, Harlow.
- Hymes, D. (1971). On Communicative Competence. Philadelphia: *University of Pennsylvania Press*. Recuperado de : <http://smjegupr.net/wp-content/uploads/2012/05/ESPA-3246-On-Communicative-Competence-p-53-73.pdf>
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), pp. 439-452. Doi: 10.1016/0742-051X(94)90024-8
- Jones, H. (2010). First Language Communication in the Second Language Classroom: A Valuable or Damaging Resource? En:

- <http://nativelanguageuse.weebly.com/uploads/4/0/4/5/4045990/roleofnativelanguage.pdf>
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), pp. 19-39.  
Recuperado de: [http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)
- Liljedahl, P. (2008). Teachers' insights into the relationship between beliefs and practice. En J. Maab, y W. Schlöglmann. *Beliefs and Attitudes in mathematics Education: new Research Results* (pp. 33- 44). Rotterdam, NL: Sense Publisher.
- Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching grammar: En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (4ta ed.) pp. 256-270. Boston: Heinle & Heinle.
- Lightbown, P. y Spada, N (1999). *How languages are learnt*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, Z., y Song, M. (2007). The Relationship between Traditional English Grammar Teaching and Communicative Language Teaching. *US-China Education Review*, 4(1). pp 62-65
- Long, M. H., y Richards, J. C. (Eds.). (1987). *Methodology in TESOL: A book of readings*. Newbury House. Recuperado de: <https://archive.org/details/methodologyintes00long>
- Loewen, S., y Sato, M. (2017). *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. Routledge.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. En: *Non-native language teachers*. pp. 63-84. Springer, Boston, MA.  
Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/>
- Mansilla, J., Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, XXX (139), pp. 25-39. Doi: 10.1016/S0185-2698(13)71807-5
- Marin, A. (31 de octubre de 2017). Solo 3 de cada 10 maestros de inglés de secundaria tiene certificación para enseñar el idioma. La República. Recuperado de [www.larepublica.pe](http://www.larepublica.pe)
- Mart, C. T. (2013). Teaching grammar in context: why and how?. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), p. 124. Doi: 10.4304/tpls.3.1.124-129
- Ministerio de Educación Perú. (2016). *Diseño curricular nacional*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación Perú. (2013). *Marco de buen desempeño docente*. Lima: Ministerio de Educación del Perú
- Ministerio de Educación. ESCALE: Estadística de la calidad educativa. Indicadores de la Educación Perú (2017) *Resultados del censo educativo 2019: matrícula, docentes, recursos y local educativo*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/>.

- Ministerio de Educación. ESCALE: Estadística de la calidad educativa. Indicadores de la Educación Perú (2019) *Resultados acerca del número de colegios en Piura, ubicación, población estudiantil y de profesores*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/>.
- Mohammed, A. M. (1996). Informal pedagogical grammar. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34, pp. 283-291. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/234566751\\_Informal\\_Pedagogical\\_Grammar/links/0deec5361ba9d9864a000000/Informal-Pedagogical-Grammar](https://www.researchgate.net/publication/234566751_Informal_Pedagogical_Grammar/links/0deec5361ba9d9864a000000/Informal-Pedagogical-Grammar).
- Namaziandost, E., Abedi, P., & Nasri, M. (2019). The role of gender in the accuracy and fluency of Iranian upper-intermediate EFL learners' 12 oral productions. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(3), 110-123. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/profile/s/5d317d41a6fdcc2462ebb9b3/The-Role-of-Gender-in-the-Accuracy-and-Fluency-of-Iranian-Upper-intermediate-EFL-Learners-L2-Oral-Productions.pdf>
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. London: Routledge.
- Onalan, O. (2018). Non-Native English Teachers' Beliefs on Grammar Instruction. *English Language Teaching*, 11(5). pp. 1-13. Doi: 10.5539/elt.v11n5p1
- Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal* 52(2), April 199. Doi: 10.1093/elt/52.2.101
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, pp.305–332. Doi: 10.3102/00346543062003307
- Pan, Y., y Pan, Y. (2010). The Use of L1 in the Foreign Language Classroom. *Colombian Applied Linguistics*, 12(2), pp. 87-96. Doi: 10.14483/22487085.85.
- Pawlak, M. (2013). *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues*. Springer Science & Business Media.
- Pinto, D. (1999). SLA Research and Language Teaching by Rod Ellis. *Issues in Applied Linguistics*, 10(1). Recuperado de: <https://escholarship.org/content/qt7m98r12h/qt7m98r12h.pdf>
- Pishkar, K., Moinzadeh, A., y Dabaghi, A. (2017). Modern English Drama and the Students' Fluency and Accuracy of Speaking. *English Language Teaching*, 10(8), pp. 69-77. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148157.pdf>

- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. México, DF: *Manual Moderno*. Recuperado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/las%20creencias.pdf>
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Gallo, P. B., y Renandya, W. A. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *PAC journal*, 1(1), pp. 41-58. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu>
- Richards, J., y Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press
- Richards, J., y Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J., Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Hongkong: Longman Group Ltd.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL quarterly*, 25 (2), pp. 261-278. Doi: 10.2307/3587463
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11(2), pp. 129-158. Recuperado de: <http://www.academia.edu/>
- Scott, V. M. (1990). Explicit and implicit grammar teaching strategies: New empirical data. *The French Review*, 63(5), pp. 779-789. Recuperado de: <http://www.academicroom.com/>
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching. En J. Cummins y C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (Vol. 1) pp. 271-288. New York: Springer. Doi: 10.1007/978-0-387-46301-8\_20
- Spratt, M., Pulverness, A., y Williams, M. (2011). *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Terrell, T. (1982). The natural approach to language teaching: an update. *Modern Language Journal* 66(2), pp.121-132. Doi: 10.3138/cmlr.41.3.461
- Thompson A. G. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En D. Grouws, (ed.), *Handbook on mathematics teaching and learning*. pp. 127-146. New York: Macmillan.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman.

- Thu, T. H. (2009). Teachers' Perceptions about Grammar Teaching. Alliant International University. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507399.pdf>
- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wang, X. (2006). Effective Feedback Between Instructors and Learners in College ELT in China. *Journal of Cambridge Studies*, 1(2). Recuperado de: [http://acs.soc.socf.net/data/archive/2006/02/10\(42-46\).pdf](http://acs.soc.socf.net/data/archive/2006/02/10(42-46).pdf)
- Widodo, H. P. (2006). Approaches and procedures for teaching grammar. *English Teaching: Practice & Critique*, 5(1), pp. 122-14. Recuperado de: <http://www.academia.edu.com>
- Williams, M., y Burden, R. L. (1997). Psychology for language teachers: a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press. En Alexander (Ed.) *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Doi: 10.1016/s0889-4906(01)00011-4
- Woollfolk, A., Davis, H. y Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. En P. A. Alexander, y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.





## Anexos





## Anexo 1. Matriz general de investigación

Título: Creencias de los docentes de inglés del nivel secundaria de colegios públicos de Piura acerca de la enseñanza de la gramática desde el Enfoque Comunicativo

| Problemas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Objetivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Variables                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Metodología                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>General</b></p> <p>¿Cuáles son las creencias que tienen los docentes de inglés del nivel secundaria de colegios públicos de Piura acerca de la gramática desde el enfoque comunicativo?</p> <p><b>Específicos</b></p> <p>-¿Cuál es la base teórica sobre la que se puede plantear los distintos aspectos de la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo?</p> <p>-¿Qué instrumento se puede elaborar para recoger datos sobre las creencias de los profesores con relación a la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo?</p> <p>-¿Qué reflejan los datos recogidos sobre</p> | <p><b>General</b></p> <p>Identificar las creencias de los docentes de inglés del nivel secundaria de colegios públicos de Piura sobre la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo</p> <p><b>Específicos</b></p> <p>-Determinar el sustento teórico de la investigación con relación a los distintos aspectos clave de la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo.</p> <p>-Diseñar un cuestionario para recoger datos que permitan identificar las creencias de los profesores con relación a la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo.</p> <p>-Realizar un análisis descriptivo de carácter cuantitativo sobre los</p> | <p><b>Variable:</b></p> <p>Creencias de los profesores de inglés sobre la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo.</p> <p><b>Subvariables:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La gramática en el enfoque comunicativo</li> <li>2. El enfoque comunicativo</li> <li>3. El enfoque de presentación de gramática.</li> <li>4. El uso de la lengua materna</li> <li>5. La terminología gramatical</li> <li>6. Corrección de errores</li> </ol> | <p><b>Tipo de investigación:</b></p> <p>Cuantitativa</p> <p><b>Diseño:</b> Tipo encuesta</p> <p><b>Técnica:</b></p> <p>Encuesta</p> <p><b>Instrumento:</b></p> <p>Cuestionario</p> <p><b>Sujetos:</b></p> <p>Profesores de inglés de educación secundaria de colegios públicos del distrito de Piura</p> |

|                                                                                                                 |                                                                                                                           |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| las creencias que tienen los profesores en cuanto a la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo? | datos recogidos y discutirlos en relación con la fundamentación teórica sobre las creencias de enseñanza de la gramática. |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|



## Anexo 2. Fichas de validación



UNIVERSIDAD DE PIURA  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN  
DEL INSTRUMENTO

### I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1 Nombres y apellidos del validador : **Mgtr. César Azcarate Calle.**  
1.2 Cargo e institución donde labora : **Universidad de Piura**  
1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Cuestionario**  
1.4 Autor del instrumento : **Cristian Alexander Chiroque Chero**

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

| Aspectos de validación del instrumento                                                           |                                                                                                            | 1                        | 2                                   | 3                                   | Observaciones<br>Sugerencias |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Criterios                                                                                        | Indicadores                                                                                                | D                        | R                                   | B                                   |                              |
| • PERTINENCIA                                                                                    | Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • COHERENCIA                                                                                     | Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.                               | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |                              |
| • CONGRUENCIA                                                                                    | Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.                                             | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |                              |
| • SUFICIENCIA                                                                                    | Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • OBJETIVIDAD                                                                                    | Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • CONSISTENCIA                                                                                   | Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • ORGANIZACIÓN                                                                                   | Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • CLARIDAD                                                                                       | Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • FORMATO                                                                                        | Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • ESTRUCTURA                                                                                     | El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| <b>CONTEO TOTAL</b><br>(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador) |                                                                                                            | C                        | B                                   | A                                   | Total                        |

Coefficiente  
de validez :

$$\frac{A+B+C}{30} = 0.93$$

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

| Intervalos  | Resultado           |
|-------------|---------------------|
| 0,00 – 0,49 | • Validez nula      |
| 0,50 – 0,59 | • Validez muy baja  |
| 0,60 – 0,69 | • Validez baja      |
| 0,70 – 0,79 | • Validez aceptable |
| 0,80 – 0,89 | • Validez buena     |
| 0,90 – 1,00 | • Validez muy buena |

*César Azcarate Calle*



UNIVERSIDAD DE PIURA  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN  
DEL INSTRUMENTO

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Dr. Marcos Zapata**  
 1.2 Cargo e institución donde labora : **Universidad de Piura**  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Cuestionario**  
 1.4 Autor del instrumento : **Cristian Alexander Chiroque Chero**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

| Aspectos de validación del instrumento                                    |                                                                                                            | 1                        | 2                        | 3                                   | Observaciones<br>Sugerencias |
|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Criterios                                                                 | Indicadores                                                                                                | D                        | R                        | B                                   |                              |
| • PERTINENCIA                                                             | Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • COHERENCIA                                                              | Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • CONGRUENCIA                                                             | Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • SUFICIENCIA                                                             | Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • OBJETIVIDAD                                                             | Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • CONSISTENCIA                                                            | Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • ORGANIZACIÓN                                                            | Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • CLARIDAD                                                                | Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • FORMATO                                                                 | Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • ESTRUCTURA                                                              | El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| <b>CONTEO TOTAL</b>                                                       |                                                                                                            |                          |                          | <b>30</b>                           |                              |
| (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador) |                                                                                                            | <b>C</b>                 | <b>B</b>                 | <b>A</b>                            | <b>Total</b>                 |

Coeficiente de validez :  $\frac{A+B+C}{30} = \frac{30}{30} = 1$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

*Validez Muy Buena*

| Intervalos  | Resultado           |
|-------------|---------------------|
| 0,00 – 0,49 | • Validez nula      |
| 0,50 – 0,59 | • Validez muy baja  |
| 0,60 – 0,69 | • Validez baja      |
| 0,70 – 0,79 | • Validez aceptable |
| 0,80 – 0,89 | • Validez buena     |
| 0,90 – 1,00 | • Validez muy buena |

*[Firma]*



UNIVERSIDAD DE PIURA  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN  
DEL INSTRUMENTO

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Mgtr. José Eduardo López Sánchez**  
 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente- Universidad de Piura**  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Cuestionario**  
 1.4 Autor del instrumento : **Cristian Alexander Chiroque Chero**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

| Aspectos de validación del instrumento                                                           |                                                                                                            | 1                        | 2                                   | 3                                   | Observaciones<br>Sugerencias |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Criterios                                                                                        | Indicadores                                                                                                | D                        | R                                   | B                                   |                              |
| • PERTINENCIA                                                                                    | Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • COHERENCIA                                                                                     | Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.                               | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |                              |
| • CONGRUENCIA                                                                                    | Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.                                             | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |                              |
| • SUFICIENCIA                                                                                    | Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • OBJETIVIDAD                                                                                    | Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • CONSISTENCIA                                                                                   | Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • ORGANIZACIÓN                                                                                   | Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • CLARIDAD                                                                                       | Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • FORMATO                                                                                        | Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| • ESTRUCTURA                                                                                     | El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |                              |
| <b>CONTEO TOTAL</b><br>(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador) |                                                                                                            |                          |                                     |                                     |                              |
|                                                                                                  |                                                                                                            | <b>C</b>                 | <b>B</b>                            | <b>A</b>                            | <b>Total</b>                 |

Coefficiente  
de validez :

$$\frac{A + B + C}{30} = 28/30 = 0.93$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

| Intervalos  | Resultado           |
|-------------|---------------------|
| 0,00 – 0,49 | • Validez nula      |
| 0,50 – 0,59 | • Validez muy baja  |
| 0,60 – 0,69 | • Validez baja      |
| 0,70 – 0,79 | • Validez aceptable |
| 0,80 – 0,89 | • Validez buena     |
| 0,90 – 1,00 | • Validez muy buena |

*[Firma manuscrita]*

### Anexo 3. Matriz de operacionalización de variables

#### Matriz de operacionalización de variables

| Variable                                                                                                   | Dimensiones                                              | Sub dimensiones                                 | Indicadores                                                                                                   | Ítems |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Creencias de los profesores de inglés acerca de la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo | Gramática en el enfoque comunicativo                     | Definición de gramática                         | Se centra en el estudio de las estructuras y formas gramaticales, su significado y su uso comunicativo.       | 1,2,3 |
|                                                                                                            |                                                          | Propósito de la gramática                       | Se desarrolla la competencia comunicativa y aumenta la precisión en el uso del lenguaje.                      | 4,5   |
|                                                                                                            |                                                          | Metodología de enseñanza                        | Se enseña estableciendo un contexto para reflejar su uso.                                                     | 6     |
|                                                                                                            |                                                          | Posibilidad de su uso en aula                   | Es necesaria y fundamental en las clases de inglés como lengua extranjera.                                    | 7     |
|                                                                                                            | El enfoque comunicativo                                  | Definición de enfoque comunicativo              | Es una serie de lineamientos que guían la enseñanza del inglés                                                | 8     |
|                                                                                                            |                                                          | Relación entre enfoque comunicativo y gramática | Se complementan entre si pues es necesaria la gramática para lograr la comunicación de mensajes.              | 9     |
|                                                                                                            | El enfoque de presentación de la gramática               | El enfoque deductivo                            | Las estructuras gramaticales son presentadas al inicio de la clase de forma directa                           | 10    |
|                                                                                                            |                                                          | El enfoque inductivo                            | Las reglas gramaticales son dadas a través de ejemplos haciendo que los alumnos las deduzcan.                 | 11    |
|                                                                                                            |                                                          | El enfoque explícito                            | Las reglas gramaticales son señaladas explícitamente para que puedan ser sistematizadas.                      | 12    |
|                                                                                                            |                                                          | El enfoque implícito                            | Las reglas gramaticales son presentadas implícitamente de modo que los alumnos las adquieran de forma natural | 13    |
|                                                                                                            | Uso de la lengua materna en la enseñanza de la gramática | Posibilidad de su uso en el aula                | La lengua materna es un medio útil para explicar estructuras gramaticales complejas en las clases de inglés.  | 14    |
|                                                                                                            |                                                          | Proporción de su uso                            | Su uso debe ser medido y según las características de los alumnos.                                            | 15    |
|                                                                                                            | Uso de la terminología                                   | Posibilidad de uso en aula                      | La terminología gramatical es un medio útil                                                                   | 16    |

|  |                                                                     |                                          |                                                                                                                                                                                            |             |
|--|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
|  | gramatical en la enseñanza de la gramática                          |                                          | para la enseñanza de la gramática inglesa.                                                                                                                                                 |             |
|  |                                                                     | Adaptabilidad al nivel de los alumnos    | Es necesario que el uso de la terminología se adapte al nivel de inglés de los alumnos.                                                                                                    | 17          |
|  |                                                                     | Importancia de su uso                    | Se desarrolla la precisión en el uso del inglés y se facilita el aprendizaje de las estructuras gramaticales.                                                                              | 18          |
|  | Corrección de errores de forma oral en la enseñanza de la gramática | Posibilidad de uso en el aula            | La corrección de errores ayuda a la internalización de las estructuras gramaticales. Sin embargo, su uso excesivo es perjudicial.                                                          | 19,20       |
|  |                                                                     | Tipos de errores                         | Se deben corregir aquellos errores que interfieren con la comprensión del mensaje oral.                                                                                                    | 21,22       |
|  |                                                                     | Momento para la corrección de errores    | Se corrigen los errores de forma inmediata si la actividad de enfoca en la precisión gramatical.<br>Se aplaza la corrección para el final de la actividad si esta se enfoca en la fluidez. | 23,25,25,26 |
|  |                                                                     | Responsables de la corrección de errores | El profesor, los alumnos y el alumno mismo pueden corregirse los errores. La polarización de cualquiera de estos resulta perjudicial para el aprendizaje de la gramática.                  | 27,28,29    |

## Anexo 4. Prueba piloto

### PRUEBA PILOTO CUESTIONARIO

El presente cuestionario es anónimo y tiene como propósito explorar las creencias de los profesores de inglés como lengua extranjera acerca de la enseñanza de la gramática en las aulas.

Es por ello que se le pide a usted como profesor de inglés que pueda colaborar con la presente investigación respondiendo con sinceridad a las siguientes premisas y a las preguntas que se le hacen al final del cuestionario.

Gracias de antemano por su colaboración

#### Sección I. Datos Generales

##### Género:

Masculino ☐

Femenino ☐

##### Edad:

20-30

31-40

41-50

51 en

adelante

##### Años de experiencia enseñando inglés

1-

3años

3-6

años

6-9

años

10 años

en adelante

##### Grados académicos obtenidos

Estudios universitarios no concluidos

Estudios universitarios concluidos

Grado de bachiller

Título de licenciado

Grado de magíster

Grado de doctor

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

## Sección II

Los ítems que te presentamos aquí describen las creencias con relación a la enseñanza de la gramática en El Enfoque Comunicativo. Lee cada ítem con atención y decide cuál es el que define mejor lo que tú piensas en relación con tu labor docente.

**No hay respuestas correctas ni incorrectas.** Todas las respuestas son estrictamente confidenciales, procura responder con sinceridad.

Marca así:

- Si estás **totalmente en desacuerdo**, marca 1.
- Si estás en **desacuerdo, pero no totalmente**, marca 2.
- Si estás de **acuerdo, pero no totalmente**, marca 3.
- Si estás **totalmente de acuerdo**, marca 4.

| ÍTEMS                                                                                 | Totalmente<br>en<br>desacuerdo | En<br>desacuerdo | De<br>acuerdo | Totalmente<br>de acuerdo |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------|---------------|--------------------------|
| 1. La gramática se centra el estudio de las formas y estructuras gramaticales.        | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 2. La gramática se centra en el significado de las estructuras gramaticales.          | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 3. La gramática se centra en el uso comunicativo de las estructuras gramaticales.     | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 4. La gramática permite desarrollar la capacidad de comunicarse.                      | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 5. El estudio y la práctica de la gramática mejora le precisión en el uso del inglés. | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 6. La gramática se enseña partiendo de una situación comunicativa para usar el inglés | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 7. La gramática es un componente esencial en las clases de inglés.                    | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 8. El enfoque comunicativo es un                                                      | 1                              | 2                | 3             | 4                        |

|                                                                                                                                          |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| método de enseñanza del inglés con una serie de reglas a seguir.                                                                         |   |   |   |   |
| 9. La enseñanza de la gramática es necesaria en el enfoque comunicativo.                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. La gramática se debe enseñar explicando las estructuras gramaticales en un contexto de forma directa y luego practicarlas.           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. La gramática se debe enseñar haciendo que los alumnos deduzcan las reglas gramaticales en un contexto a través de diversos ejemplos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Se deben señalar las reglas gramaticales de forma explícita en cualquier momento de la clase.                                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Las reglas gramaticales deben ser aprendidas implícitamente, es decir sin que el alumno sea consciente de estas.                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. La lengua materna es un medio útil para explicar algunas estructuras gramaticales complejas.                                         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. El uso de la lengua materna deber ser mínimo en las clases de inglés.                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Los términos gramaticales (como <i>Adjective</i> , <i>Noun</i> , <i>Present simple</i> , <i>Modal verb</i> , etc) pueden ser         | 1 | 2 | 3 | 4 |

|                                                                                                                       |   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| usados para explicar la gramática.                                                                                    |   |   |   |   |
| 17. Los términos gramaticales pueden usarse con alumnos de todos los niveles de inglés (básico, intermedio, avanzado) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Los términos gramaticales ayudan a la precisión en el uso del inglés.                                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. La corrección de errores de expresión oral es importante para el aprendizaje del inglés.                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. La corrección constante de errores de expresión oral es necesaria para el aprendizaje de alumnos.                 | 1 | 2 | 3 | 4 |

20. ¿Cuáles errores de expresión oral cree que deben corregirse?

|                                                     |   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Aquellos que afectan la comprensión del mensaje. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Aquellos que afectan la precisión del mensaje.   | 1 | 2 | 3 | 4 |

21. Si la actividad de expresión oral se enfoca en la fluidez del inglés, se corrigen los errores:

|                            |   |   |   |   |
|----------------------------|---|---|---|---|
| 1. Durante la actividad    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Después de la actividad | 1 | 2 | 3 | 4 |

22. Si la actividad de expresión oral se enfoca en la precisión y exactitud del inglés, se corrigen los errores:

|                            |   |   |   |   |
|----------------------------|---|---|---|---|
| 1. Durante la actividad    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Después de la actividad | 1 | 2 | 3 | 4 |

23. ¿Quiénes deben estar a cargo de la corrección de errores de forma oral?:

|                               |   |   |   |   |
|-------------------------------|---|---|---|---|
| 1. El profesor                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. El alumno mismo            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Los compañeros de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 |

**RETROALIMENTACIÓN**

Por favor, conteste de forma sincera a las siguientes preguntas:

1. ¿El cuestionario es claro en cuanto al planteamiento de las preguntas?

---

---

---

2. ¿Hay alguna pregunta que no es entendible? Especifique su respuesta.

---

---

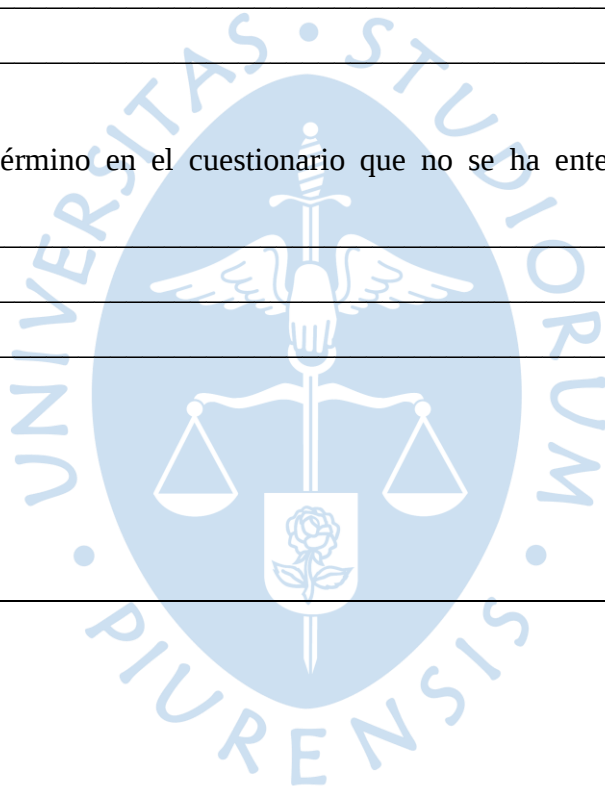
---

3. ¿Hay algún término en el cuestionario que no se ha entendido? Especifique su respuesta.

---

---

---



## Anexo 5. Cuestionario

### CUESTIONARIO

El presente cuestionario es anónimo y tiene como propósito explorar las creencias de los profesores de inglés como lengua extranjera acerca de la enseñanza de la gramática en las aulas.

Es por ello que se le pide a usted como profesor de inglés que pueda colaborar con la presente investigación respondiendo con sinceridad a las siguientes premisas.

Gracias de antemano por su colaboración.

#### Sección I. Datos Generales

##### Género:

Masculino ☐

Femenino ☐

##### Edad:

20-30 ☐

31-40 ☐

41-50 ☐

51 en adelante ☐

##### Años de experiencia enseñando inglés

1-3 años ☐

3-6 años ☐

6-9 años ☐

10 años en adelante ☐

##### Grados académicos obtenidos

|                                       |                          |
|---------------------------------------|--------------------------|
| Estudios universitarios no concluidos | <input type="checkbox"/> |
| Estudios universitarios concluidos    | <input type="checkbox"/> |
| Grado de bachiller                    | <input type="checkbox"/> |
| Título de licenciado                  | <input type="checkbox"/> |
| Grado de magíster                     | <input type="checkbox"/> |
| Grado de doctor                       | <input type="checkbox"/> |

## Sección II

Los ítems que te presentamos aquí describen las creencias con relación a **la enseñanza de la gramática** en el Enfoque Comunicativo en el **nivel secundario**. Lee cada ítem con atención y decide cuál es el que define mejor lo que tú piensas en relación con tu labor docente.

**No hay respuestas correctas ni incorrectas.** Todas las respuestas son estrictamente confidenciales, procura responderlas todas con sinceridad.

Marca así:

- Si estás **totalmente en desacuerdo**, marca **1**.
- Si estás en **desacuerdo, pero no totalmente**, marca **2**.
- Si estás de **acuerdo, pero no totalmente**, marca **3**.
- Si estás **totalmente de acuerdo**, marca **4**.

| ÍTEMS                                                                                 | Totalmente<br>en<br>desacuerdo | En<br>desacuerdo | De<br>acuerdo | Totalmente<br>de acuerdo |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------|---------------|--------------------------|
| 1. La gramática se centra el estudio de las formas y estructuras gramaticales.        | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 2. La gramática se centra en el significado de las estructuras gramaticales.          | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 3. La gramática se centra en el uso comunicativo de las estructuras gramaticales.     | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 4. La gramática permite desarrollar la capacidad de comunicarse.                      | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 5. El estudio y la práctica de la gramática mejora le precisión en el uso del inglés. | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 6. La gramática se enseña partiendo de una situación comunicativa para usar el inglés | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 7. La gramática es un componente esencial en las clases de inglés.                    | 1                              | 2                | 3             | 4                        |
| 8. El enfoque comunicativo es un                                                      | 1                              | 2                | 3             | 4                        |

|                                                                                                                                                                     |   |   |   |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| método de enseñanza del inglés con una serie de reglas a seguir.                                                                                                    |   |   |   |   |
| 9. La enseñanza de la gramática es necesaria en el enfoque comunicativo.                                                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. La gramática se debe enseñar explicando las estructuras gramaticales en un contexto de forma directa y luego practicarlas.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. La gramática se debe enseñar haciendo que los alumnos deduzcan las reglas gramaticales en un contexto a través de diversos ejemplos.                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Se deben señalar las reglas gramaticales de forma explícita en cualquier momento de la clase.                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Las reglas gramaticales deben ser aprendidas implícitamente, es decir sin que el alumno sea consciente de estas.                                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. La lengua materna es un medio útil para explicar algunas estructuras gramaticales complejas.                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. El uso de la lengua materna deber ser mínimo en las clases de inglés.                                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Los términos gramaticales (como <i>Adjective</i> , <i>Noun</i> , <i>Present simple</i> , <i>Modal verb</i> , etc) pueden ser usados para explicar la gramática. | 1 | 2 | 3 | 4 |

|                                                                                                                       |   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 17. Los términos gramaticales pueden usarse con alumnos de todos los niveles de inglés (básico, intermedio, avanzado) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Los términos gramaticales ayudan a la precisión en el uso del inglés.                                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. La corrección de errores de expresión oral es importante para el aprendizaje del inglés.                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. La corrección constante de errores de expresión oral es necesaria para el aprendizaje de los alumnos.             | 1 | 2 | 3 | 4 |

¿Cuáles errores de expresión oral cree que deben corregirse?

|                                                      |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 21. Aquellos que afectan la comprensión del mensaje. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Aquellos que afectan la precisión del mensaje.   | 1 | 2 | 3 | 4 |

Si la actividad de expresión oral se enfoca en la fluidez del inglés, se corrigen los errores:

|                             |   |   |   |   |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| 23. Durante la actividad    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Después de la actividad | 1 | 2 | 3 | 4 |

Si la actividad de expresión oral se enfoca en la precisión y exactitud del inglés, se corrigen los errores:

|                             |   |   |   |   |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| 25. Durante la actividad    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Después de la actividad | 1 | 2 | 3 | 4 |

¿Quiénes deben estar a cargo de la corrección de errores de forma oral?:

|                                |   |   |   |   |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| 27. El profesor                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. El alumno mismo            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Los compañeros de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 |

¡Gracias por su colaboración!

